

**Universidad de Cantabria, Universidad de Coruña,
Universidad de Oviedo, Universidad de Santiago,
Universidad de Vigo**

Coaching en Educación Secundaria: Una Herramienta para el Desarrollo Personal y Profesional Docente.

**Coaching in Secondary Education: A Tool for Teachers'
Personal and Professional Development.**

María Carmen González Valderas

Tesis doctoral

Directoras:

Susana Lázaro Visa

Susana Rojas Pernia

**Programa de Doctorado Interuniversitario en Innovación y Equidad
en Educación**

Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria

Santander, 2019



**UNIVERSIDAD
DE CANTABRIA**

Programa de Doctorado Interuniversitario en
Innovación y Equidad en Educación

Coaching en Educación Secundaria: Una Herramienta para el Desarrollo Personal y Profesional Docente.

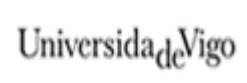
María Carmen González Valderas

Tesis Doctoral

Directoras:

Susana Lázaro Visa

Susana Rojas Pernia



Universidad da Coruña | Universidad de Cantabria | Universidad de Oviedo | Universidad de Santiago | Universidad de Vigo

Universidad de Coruña, Universidad de Cantabria, Universidad
de Oviedo, Universidad de Santiago, Universidad de Vigo

Dedico esta tesis a mis hijos:

Enrique y Laura.

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta tesis doctoral no habría sido posible sin todas las personas que directa e indirectamente han formado parte del proyecto y han contribuido a su realización.

En primer lugar, me gustaría darle las gracias a mi querido marido, Rafael Orejas. Porque mi ilusión por contribuir a la sociedad también es el suyo y el aporte que pueda suponer esta tesis lo comparto con él. Ha sido mi apoyo moral, emocional, familiar y, además, económico. Muchas gracias por tu apoyo, tu confianza y tu gran generosidad a todos los niveles.

De manera muy especial quiero agradecer a mi tutora, Susana Lázaro, que me acompañó desde la primera vez que se me ocurrió que coaching podría tener algo que aportar en el entorno educativo. Muchas gracias, Susana, por tu confianza y por darme esta oportunidad para seguir creciendo.

De igual manera, esta gratitud especial es para mis directoras, Susana Rojas y Susana Lázaro, sin cuyo buen saber, buen estar, buen hacer y buen ser habría sido imposible este trabajo. Muchísimas gracias por vuestra infinita paciencia, por vuestra ayuda inestimable, por conseguir que siempre aprendiera un poco más y mejorara en más aspectos que el académico. Me llevo vuestro ejemplo.

A continuación, quiero dar las gracias a los profesores protagonistas del proyecto y del trabajo, gracias a los cuales he aprendido tanto. Solo estuve físicamente con ellos unos cuantos meses; pero, en realidad, me han acompañado a lo largo de estos años. Muchas gracias a cada uno por la experiencia y por compartir con nosotras vuestra visión, vuestras emociones y valoraciones.

No puedo olvidarme del programa de doctorado, quiero darle las gracias por la oportunidad que me han brindado de presentar mi propuesta de coaching en educación.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	XII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIV
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	1
1.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN	4
1.3 ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	5
CAPÍTULO II: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO MÁS ALLÁ DE LA DISCIPLINA.....	9
2.1 NECESIDADES FORMATIVAS.....	11
2.1.1 Retos del profesorado de secundaria.....	12
2.1.2 Competencias del profesorado de secundaria	21
2.1.3 Necesidades docentes percibidas	33
2.2 CLAVES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	37
2.2.1 La identidad docente	38
2.2.2 Enfoque constructivista y propuestas para la formación docente	43
2.2.3 Consensos sobre la formación docente	46
CAPÍTULO III: BIENESTAR Y HABILIDADES PERSONALES.....	53
3.1 PERSPECTIVAS SOBRE EL BIENESTAR	55
3.1.1 Perspectiva hedónica o bienestar subjetivo	56
3.1.2 Perspectiva eudaimónica o bienestar psicológico	56

3.1.3	Perspectiva de la psicología Positiva	61
3.1.4	Bienestar docente	63
3.2	LAS HABILIDADES INTRAPERSONALES E INTERPERSONALES A PARTIR DE LOS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL.....	65
CAPÍTULO IV: COACHING		75
4.1	INTRODUCCIÓN AL COACHING.....	75
4.1.1	Diferentes escuelas	75
4.1.2	Dimensiones de coaching.....	79
4.1.2.1	La meta final de coaching	79
4.1.2.2	Coaching como proceso	80
4.1.2.3	Coaching como una relación	80
4.1.2.4	Coaching como metodología y herramientas.....	81
4.1.2.5	Coaching como principios y objetivos	84
4.1.3	Principios y objetivos básicos: Influencias del humanismo.....	86
4.1.3.1	Los principios de coaching.....	87
4.1.3.2	Objetivos básicos.....	90
4.2	COACHING EN EDUCACIÓN.....	92
4.2.1	Conceptualización de coaching en educación	94
4.2.2	Diferentes aproximaciones del coaching en educación.....	98
4.2.2.1	Orígenes del coaching en educación y su evolución	98
4.2.2.2	Tipos de coaching en educación.....	100
4.3	HABILIDADES INTRA E INTERPERSONALES Y BIENESTAR EN COACHING.....	116
4.3.1	Las habilidades intrapersonales: toma de conciencia, responsabilidad, autoconfianza y autoestima.....	117
4.3.1.1	Toma de conciencia	117
4.3.1.2	Responsabilidad, autoliderazgo y autonomía	120
4.3.1.3	Confianza, autoconfianza y autoeficacia	123
4.3.1.4	Autoestima	128
4.3.2	Las habilidades interpersonales: la empatía y la escucha empática	131
4.3.2.1	Empatía.....	131
4.3.2.2	La escucha empática.....	135
4.3.3	Coaching y bienestar	139

4.4	LA RELACIÓN DE COACHING EN EDUCACIÓN	142
4.4.1	Una relación de igualdad.....	143
4.4.2	Un modelo no directivo.....	144
CAPÍTULO V: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN		149
5.1	PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	149
5.2	METODOLOGÍA	151
5.2.1	Participantes	154
5.3	OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	155
5.4	INSTRUMENTOS.....	161
5.4.1	Instrumentos cualitativos: Entrevistas semiestructuradas.....	161
5.4.2	Instrumentos cuantitativos y variables analizadas	163
5.5	FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	166
5.5.1	Selección de los participantes y contacto con los centros	166
5.5.2	Búsqueda, elaboración y validación de los instrumentos.....	168
5.5.3	Aplicación de los instrumentos en la fase previa a la formación	169
5.5.4	Implementación de los talleres y sesiones individuales de coaching	170
5.5.5	Aplicación de los instrumentos en la fase final	171
5.5.6	Análisis de los datos	171
5.6	CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL EN COACHING.....	172
5.6.1	Consideraciones previas.....	173
5.6.2	Objetivos del programa.....	174
5.6.3	Sesiones individuales de coaching	176
5.6.4	Certificación de la formación	177
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS		179
6.1	CONTEXTOS.....	180
6.1.1	Contextos de Centro	180
6.1.1.1	Contextos físicos y organizativos	181
6.1.1.2	El clima de centro.....	190

6.1.2	Contexto Profesional	194
6.1.2.1	Trayectorias	194
6.1.2.2	Retos profesionales	197
6.1.2.3	Las funciones de los docentes	205
6.1.2.4	Objetivos profesionales	211
6.1.2.5	Las habilidades intrapersonales e interpersonales de los docentes	214
6.1.2.6	La importancia de las habilidades	218
6.1.3	Contexto Relacional.....	222
6.1.3.1	Relaciones compañeros.....	222
6.1.3.2	Relaciones con el alumnado	237
6.1.3.3	Otras relaciones: las familias	244
6.1.4	Contexto Formativo.....	247
6.1.4.1	Papel de la formación permanente y la oferta formativa	248
6.1.4.2	Aspectos positivos	251
6.1.4.3	Aspectos negativos.....	254
6.2	FORMACIÓN EN COACHING	255
6.2.1	Qué entienden los docentes por coaching	255
6.2.1.1	Coaching antes de la formación y motivos para formarse	255
6.2.1.2	Coaching después de la formación.....	258
6.2.2	Impacto de la formación desde la percepción de los participantes	259
6.2.2.1	“Me han venido ideas que me han parecido muy iluminadoras, muy clarificadoras. Ahora, falta mi parte de trabajo”: las expectativas sobre la formación.	259
6.2.2.2	“[...] a mí me gustó mucho el compartir con otros profesores”: lo más valorado de la formación.....	262
6.2.2.3	“Mi mente transita por unos caminos que es fácil que sean siempre los mismos como no te lleguen fuentes diversas y este para mí ha sido una fuente nueva [...]”: los contenidos.	264
6.2.2.4	“No es que sea muchos días, que quizá a veces... si no muy extendida”: diseño e implementación.....	269
6.2.2.5	La utilidad del coaching para el docente de secundaria.....	270
6.3	CAMBIOS PERCIBIDOS POR LOS PARTICIPANTES Y RESULTADOS	275
6.3.1	A nivel personal.....	276
6.3.1.1	Autoconocimiento: reflexión, observación y toma de conciencia	277
6.3.1.2	Confianza en uno mismo	279
6.3.1.3	Responsabilidad personal.....	280

6.3.1.4	Comunicación	281
6.3.1.5	Repercusión sobre bienestar general.....	282
6.3.2	La relación con el alumnado	284
6.3.2.1	Confianza en los alumnos y su fomento.....	285
6.3.2.2	El fomento de la responsabilidad personal	287
6.3.2.3	Comunicación con los alumnos	289
6.3.2.4	Empatía	291
6.3.2.5	Repercusiones sobre el bienestar	291
6.3.3	La relación con los compañeros	297
6.3.4	La percepción del cambio en otras relaciones: familias y vida privada	299
6.3.4.1	Las familias	300
6.3.4.2	Ámbito privado.....	301
6.3.5	Las variables personales evaluadas: autoestima, autoeficacia, empatía, bienestar y burnout.....	303
CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS		311
7.1	LOS CONTEXTOS PROFESIONAL Y RELACIONAL DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA.....	311
7.1.1	Retos docentes en educación secundaria	312
7.1.2	Condicionantes organizativos en los centros de secundaria	315
7.1.3	Las habilidades intrapersonales e interpersonales en el profesorado de secundaria	316
7.1.4	Lo relacional en los centros de secundaria.....	321
7.2	LA FORMACIÓN EN COACHING Y LOS CAMBIOS PERCIBIDOS	323
7.2.1	Cambios percibidos por los docentes en las habilidades y en las relaciones con los demás	323
7.2.2	Valoraciones de la formación recibida	329
7.2.2.1	Cómo valoran coaching.....	331
7.2.2.2	Limitaciones del coaching en educación	332
7.2.2.3	¿Cómo aprenden o desarrollan las habilidades personales los docentes participantes? ..	333
7.2.3	Visión de la formación permanente	334
VIII CONCLUSIONES.....		336
IX BIBLIOGRAFÍA.....		341
X ANEXOS		367

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definiciones más recientes de competencia en el contexto español	23
Tabla 2: Competencias docentes según las tareas del docente de secundaria	25
Tabla 3: Competencias docentes en torno a los saberes básicos de Delors (1996)	27
Tabla 4: Propuestas constructivistas para la formación docente	45
Tabla 5: Consensos sobre la formación docente	50
Tabla 6: Cualidades, actitudes y sentimientos que tendrían las personas con un mayor nivel de bienestar (Ryff, 1989)	59
Tabla 7: Recursos psicológicos del bienestar, según las diferentes teorías	60
Tabla 8: Modelo de Inteligencia Emocional y Social (IEyS) de Bar-On	68
Tabla 9: Competencias principales de CASEL	71
Tabla 10: Dimensiones de coaching	85
Tabla 11: Características del ser humano a partir de Maslow y Rogers	88
Tabla 12: Claves para la autorrealización de Maslow	88
Tabla 13: Definiciones de coaching	95
Tabla 14: ¿Qué es coaching?	97
Tabla 15: Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación	160
Tabla 16: Objetivos del programa de coaching	176
Tabla 17: Retos profesionales desde la visión de los participantes	204
Tabla 18: Funciones del profesorado en relación con el alumnado	211
Tabla 19: Objetivos profesionales	213
Tabla 20: Factores que influyen en la relación profesional con compañeros	237
Tabla 21: Lo que les satisface e insatisface de la relación con el alumnado	244
Tabla 22: Estadísticos descriptivos para los grupos experimental y control en los dos momentos de medida, antes y después de la intervención, en las variables objeto de estudio	304

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El proceso de investigación.....	4
Figura 2: Cuadrantes de las competencias docentes	32
Figura 3: Modelo GROW	84
Figura 4: Continuo de coaching técnico-coaching integral.....	86
Figura 5: Dimensiones del coaching en educación.....	96
Figura 6: Eje coaching-no coaching.....	146
Figura 7: Fases de la investigación.....	166

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representación de las puntuaciones medias en las variables personales evaluadas: autoestima	305
Gráfico 2: Representación de las puntuaciones medias en las variables de autoeficacia: en la instrucción, en el manejo del aula y la implicación del alumnado.....	306
Gráfico 3: Representación de las puntuaciones medias en las variables de empatía: cognitiva, afectiva y angustia personal	307
Gráfico 4: Representación de las puntuaciones medias de la variable de bienestar global	307
Gráfico 5: Representación de las puntuaciones medias de las variables de bienestar y burnout: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo, realización profesional.....	308

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Programa inicial de coaching humanista	367
Anexo 2: Códigos y categorías.....	408
Anexo 3: Entrevista Inicial anterior a la formación	411
Anexo 4: Carta a Panel de Expertos	416
Anexo 5: Validación de la entrevista	417
Anexo 6: Entrevista Final posterior a la formación	424
Anexo 7: Cuestionarios de autoinforme	426

Capítulo I: INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que se lleva a cabo en esta tesis tiene como objetivo una aproximación al desarrollo personal y profesional docente a partir de una intervención con un programa formativo inicial en coaching. De manera más específica, abordaremos el tema de las habilidades intrapersonales e interpersonales y su desarrollo para un grupo de docentes de secundaria¹ de la comunidad autónoma de Cantabria.

El interés por acercar un modelo de coaching que promueva el desarrollo personal al ámbito de la educación tiene, en primer lugar, una justificación particular relacionada con una inquietud por contribuir al progreso de la educación desde una perspectiva positiva y, al mismo tiempo, de empoderamiento de la persona. Además, del empeño personal de que este acercamiento tenga lugar a través de la educación pública y favorecer el acceso de todos a una disciplina con gran recorrido en el ámbito de lo privado. En segundo lugar, también existe una justificación académica y objetiva de encaje de dos disciplinas que pueden retroalimentarse como son Coaching y Educación.

Gracias a una formación en coaching comprobé, por experiencia propia, las aportaciones positivas que puede ofrecer a nivel personal tanto desde el punto de vista del contenido que se trabaja como de la propia metodología de la disciplina. Más adelante, durante la participación como alumna en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de

¹ La elección para escribir “secundaria” con minúscula inicial parte de las recomendaciones de la Fundación del Español Urgente, promovida por la Agencia EFE y BBVA (www.fundeu.es), que ofrecen una serie de claves para la redacción adecuada de las noticias relacionadas con el ámbito educativo. Según esta fundación, se escriben con minúscula las denominaciones genéricas de las etapas y ciclos educativos como “educación secundaria”; sin embargo, se escriben con mayúscula cuando se trata del nombre oficial porque tiene valor de nombre propio: “Educación Secundaria Obligatoria”. Según estas recomendaciones, escribimos “secundaria” con minúsculas.

Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria, tuve ocasión de tomar contacto con los recursos que se busca potenciar en los futuros docentes más allá de la disciplina.

A partir de ahí, surgió la primera inquietud sobre la potencialidad del coaching para fomentar en el docente otro tipo de recursos alejados de sus propias disciplinas. De esta manera, en el Trabajo de Fin de Máster (González-Valderas, 2014) desarrollamos una aproximación teórica a los fundamentos y principios del coaching, tratando de dilucidar y fundamentar una disciplina eminentemente práctica como es el coaching y, al mismo tiempo, encontrar los puntos de encuentro entre coaching y educación. De esta manera, coaching se presentaba como una metodología constructivista, que al mismo tiempo se fundamentaba en unos principios y objetivos claves para el desarrollo de habilidades personales y la promoción del bienestar.

Estas primeras aproximaciones al campo de coaching y educación nos parecieron que podían contener el suficiente interés científico para avanzar más allá de la revisión de la literatura y continuar adentrándonos en el campo de la práctica. De esta manera, teníamos una herramienta que probar: el coaching; y un tema con el que trabajar: el desarrollo personal y profesional docente y, más en concreto, el desarrollo de habilidades personales.

La elección del profesorado de secundaria como protagonista de la investigación y receptor de la formación estaba motivada, en primer lugar, porque el máster que se realizó estaba orientado a la formación del docente de secundaria. Aunque, sobre todo, porque existía la convicción de que el problema estaba más relacionado con el docente de secundaria ya que, por su formación inicial, este sería el colectivo que más necesitaría de una formación continua de estrategias y recursos para hacer frente a los retos profesionales del siglo XXI.

De esta manera, elaboramos para ellos un programa inicial de formación en coaching eminentemente humanista en cuanto a la concepción del ser humano y su potencialidad por ser este el modelo que favorecería el desarrollo de las habilidades que queremos potenciar. Aunque el coaching más extendido en el contexto educativo del desarrollo profesional del profesorado —mayoritariamente difundido en el contexto anglosajón— sigue siendo un coaching técnico asociado a las herramientas, metodología y objetivos

prácticos, cada vez son más las propuestas que apuestan por un desarrollo integral donde se tenga en cuenta de manera explícita el desarrollo personal docente (Patti, Holzer, Brackett, y Stern, 2015; Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010)

Nuestra visión del coaching coincide, en gran medida, con la de autores internacionales como Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010) al considerar que los docentes son adultos capaces y bien equipados. De esta manera, el objetivo del coaching no sería entrenar al profesor para que sea competente porque esa competencia ya existe, sino que se buscaría potenciar y desarrollar sus habilidades y recursos para mejorar. Como señala Knight (2007), otro de los impulsores del coaching en educación, “los profesores no ofrecen resistencia a las nuevas ideas, a lo que se oponen es a que se sugiera que no son competentes y que necesitan que se les ayude o que se les mejore” (p70).

Nuestra propuesta para la introducción de coaching en educación a nivel de secundaria consiste en una formación en coaching para el profesorado. De esta manera, además del uso de unas herramientas y estrategias prácticas como el modelo GROW, la escucha activa y las preguntas poderosas, la formación en coaching empieza por reconocer los principios que las sustentan, saber qué es lo que realmente se quiere lograr con cada una de las herramientas.

Debido al concepto eminentemente práctico del coaching, los principios se integran también de manera práctica junto a los objetivos básicos del coaching, de ahí que nosotros los hayamos clasificado como habilidades en lugar de como principios. Y estas habilidades personales las hemos clasificado en habilidades intrapersonales como el autoconocimiento, la autoestima, la autoeficacia y la responsabilidad personal; y en habilidades interpersonales como la empatía y la confianza en el otro

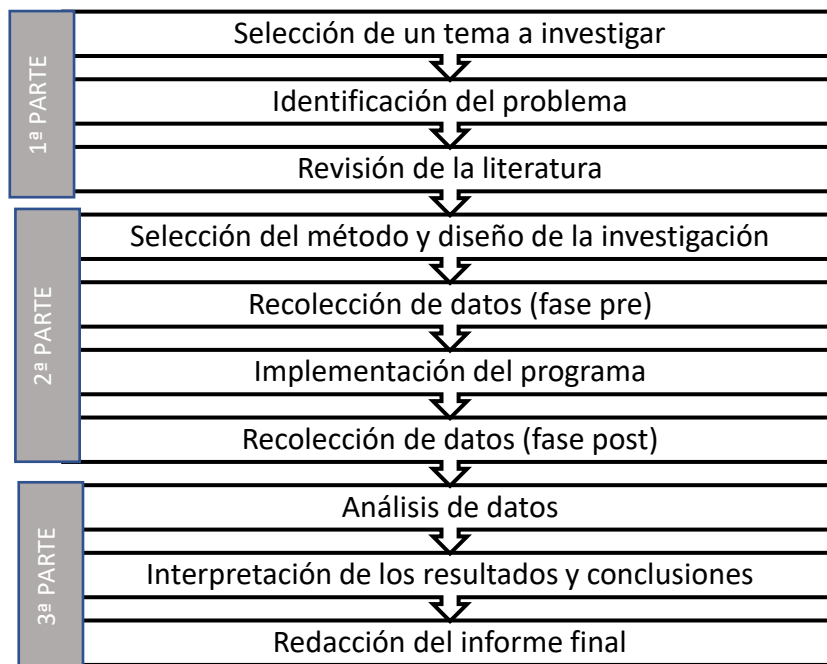
De esta manera, en una formación en coaching se busca no solo la formación en la teoría sobre las habilidades, sino el propio desarrollo de estas como requisito para poder desarrollarlas en los demás. Según lo cual, el primer beneficiado sería la persona que se forma en coaching y de ahí la idea de proponer esta formación para el profesorado de secundaria.

A partir de estas consideraciones, creemos que con el desarrollo de esta investigación vamos a poder estudiar, por un lado, si esto es realmente necesario para los docentes de secundaria; si los docentes de secundaria necesitan desarrollar habilidades personales (intrapersonales e interpersonales) y esto los veremos a través de sus discursos sobre sus deseos y sobre sus valoraciones de los diferentes contextos. Por otro lado, también vamos a estudiar si una formación inicial en coaching humanista sirve para este propósito.

1.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación que iniciamos siguió una serie de etapas interconectadas que, en lo esencial, concuerdan por las señaladas por Sabariego (2012) (Figura 1); aunque nosotros, durante este proceso, también elaboramos un programa inicial de coaching humanista que implementamos de manera que pudiéramos recoger datos antes y después de la formación.

Figura 1: El proceso de investigación



A continuación, relatamos la secuencia de la primera parte del proceso; mientras que la segunda parte la abordamos detenidamente en el capítulo V; y la tercera parte

correspondiente al análisis, interpretación y conclusión se llevan a cabo en los capítulos VI, VII y VIII.

Para comenzar con el proceso de investigación, teníamos, en principio, una herramienta (coaching) y un colectivo (profesorado de secundaria) con los que queríamos trabajar. En segundo lugar, a partir del TFM, también habíamos hecho una aproximación a lo que podía ser el tema y problema de investigación: desde los cambios económico-sociales, las necesidades de cambios en educación y las repercusiones de los cambios y necesidades en la formación del profesorado. Finalmente, consideramos que el abordaje que podíamos hacer era desde la formación del profesorado de secundaria entendida en clave de desarrollo: “Hemos llegado a la conclusión de que la mejor manera de hacer una aproximación [del coaching a educación] sería a través de la formación del profesorado” (González-Valderas, 2014, p. 44).

A partir de aquí, nos planteamos dos cuestiones: Por un lado, si los docentes de secundaria realmente necesitaban una formación para desarrollar habilidades personales, por qué y para qué necesitaban esta formación. Por otro lado, si una formación en coaching podía dar respuesta a estas necesidades formativas o en qué medida podía dar respuesta y cómo había de llevarse a cabo la formación. A continuación, acometimos una revisión de la literatura con el fin de estudiar el estado de la cuestión.

1.3 ESTRUCTURA DE LA TESIS

De esta manera, en el primer capítulo de nuestro marco teórico, o capítulo II, afrontamos la cuestión de las necesidades docentes y la formación del profesorado de secundaria. En una primera parte, buscamos conocer en qué hay que formar a los docentes con el fin de conocer cómo podría encajar una formación en coaching y lo hacemos desde tres perspectivas. En primer lugar, abordamos la cuestión de los retos a los que tiene que hacer frente el profesorado de secundaria, poniendo el énfasis en tres de ellos: la educación por competencias, la diversidad y el bienestar del alumnado. Como consecuencia de los cambios que las legislaciones han ido introduciendo en el ámbito educativo, los profesores

tienen que hacer frente a una serie de retos de los cuales señalamos dos: la diversidad del alumnado en las aulas y la educación por competencias. Además, añadimos la revisión del reto de atender al bienestar del alumnado como requisito para el aprendizaje de este (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, y Linkins, 2009). En segundo lugar, abordamos la formación del profesorado en competencias, enfatizando las competencias del profesorado de secundaria (Sánchez-Tarazaga, 2017; Sarramona, 2007; Tribó, 2008). De esta manera buscamos conocer cuáles son las competencias que se defienden como importantes para el desarrollo profesional, tratando de dilucidar qué competencias atañen al ámbito profesional y cuáles al personal. En tercer lugar, nos preguntamos qué es lo que los profesores reclaman y cuáles son los temas que más les afectan.

En una segunda parte, teniendo en cuenta que nuestra propuesta es una propuesta formativa, estudiamos cómo ha de ser la formación, qué aspectos hay que tener en cuenta y qué aspectos propician el aprendizaje. En primer lugar, abordamos la importancia de tener en cuenta la identidad docente para favorecer un cambio en los docentes y en su práctica; en segundo lugar, la importancia de las metodologías de epistemología constructivista para la formación; y, por último, atendemos a una serie de consensos sobre cómo debe ser la formación docente.

En el capítulo III, emprendemos las diferentes perspectivas y aproximaciones de lo que nosotros interpretamos como habilidades personales desde el coaching. Tanto desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional y Social (Bar-On, 2006), donde son descritas como propiamente habilidades, como desde la perspectiva del bienestar donde pueden ser interpretadas como necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2000) o como dimensiones del bienestar (Ryff, 1989). Además también introducimos la perspectiva de la psicología positiva, su enfoque positivo y el desarrollo de las habilidades propias (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) con el objetivo de vivir dentro de los rangos más elevados de bienestar. Por último, en este mismo capítulo, hacemos una aproximación a la importancia del bienestar para el profesorado (Acton y Glasgow, 2015).

A continuación, en el capítulo IV, abordamos el tema de coaching en cuatro apartados. En el primer apartado presentamos, en primer lugar, una aproximación a las diferentes escuelas o diferentes perspectivas de coaching para centrarnos en la perspectiva humanista. A continuación distinguimos las diferentes dimensiones del coaching; para centrarnos en la dimensión de los objetivos y fundamentos con su base eminentemente humanista que pasamos a desarrollar.

En el segundo apartado, acometemos, en primer lugar, la conceptualización de coaching desde la perspectiva del coaching en educación y, en segundo lugar, el estado de la cuestión del coaching educativo en el contexto anglosajón donde se ha desarrollado con profusión. Señalamos algunas de las propuestas más genéricas como el coaching para la alfabetización o el coaching entre pares; también señalamos algunas de las propuestas más desarrolladas como la del Coaching Cognitivo (Costa y Garmston, 1992; Costa, Garmston, Hayes, y Ellison, 2016) o el Coaching Instruccional (Knight, 2019); y, por último, propuestas menos conocidas como la del Coaching Personal y Profesional (Patti, Holzer, Stern, y Brackett, 2012) y el Coaching Evocativo (Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010) por presentar una visión integral del desarrollo del profesorado que añade al desarrollo profesional una dimensión personal.

En el tercer apartado, abordamos los principios y objetivos fundamentales de coaching, a partir de la perspectiva de Whitmore (2003), en clave de habilidades intrapersonales e interpersonales. En primer lugar, hacemos una aproximación a estas habilidades desde coaching y su interpretación desde autores que las han estudiado y señalamos si son tenidas en cuenta desde la perspectiva de las competencias docentes y desde la inteligencia emocional. Además, también buscamos evidencia entre la literatura que relacione coaching y la promoción de estas habilidades. En segundo lugar, comparamos las aproximaciones que se hacen de estas habilidades que trabajamos desde coaching desde la perspectiva del bienestar.

Por último, el capítulo lo cerramos señalando cómo deben ser las relaciones de coaching para que, por un lado, pueda ser considerado como coaching y no se confunda con el

mentoring o la tutoría, o incluso la terapia, y, por otro lado, para que sea eficaz y funcione como coaching en educación.

El capítulo V es el capítulo propiamente metodológico donde presentamos la investigación y el diseño metodológico elegido. Hemos elegido un modelo mixto donde conjugamos la investigación cualitativa y la cuantitativa de manera que podamos profundizar en dos visiones complementarias. La investigación cualitativa nos sirve, para lograr nuestros dos objetivos. Por un lado, buscamos conocer a los docentes participantes en sus contextos y sus perspectivas sobre los centros, las relaciones, la profesión y la formación en general, y coaching en particular, prestando atención, al mismo tiempo, a lo que ellos consideran que deberían ser las habilidades de un docente de secundaria. Por otro lado, buscamos entender cómo funciona la formación en coaching y cómo influye en los docentes, en primer lugar, en sus habilidades personales y, en segundo lugar, en sus relaciones. Por lo que se refiere a la investigación cuantitativa, buscamos información añadida sobre cómo les ha influido la formación a los participantes con respecto a diferentes variables: autoestima, autoeficacia, empatía, satisfacción y *burnout*. De igual manera, en este capítulo mostramos los instrumentos y los procesos para su validación y las fases que seguimos que se corresponden con la segunda parte de la Figura 1. Para acabar, también en este capítulo se detallan algunas consideraciones sobre el programa.

Finalmente, en los capítulos VI, VII y VIII, abordamos la tercera parte de la investigación con el análisis de los resultados, la discusión y las conclusiones. Antes de llegar al análisis de los resultados y con el objetivo de distribuir la información de manera sistemática, elaboramos una serie de categorías y códigos (ver Anexo 2). Como señala Saldaña (20006) esto nos permitió dividir la información, agruparla, reorganizarla y asociarla de manera que se pudieran consolidar los significados y desarrollar una explicación. Esta explicación de los significados es lo que presentamos en el capítulo VI de este trabajo; mientras en el siguiente capítulo, lo que llevamos a cabo es una interpretación, una discusión de los resultados a la luz de lo estudiado en el marco teórico.

Capítulo II: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO MÁS ALLÁ DE LA DISCIPLINA

Durante las últimas décadas asistimos a una serie de profundos cambios en nuestras sociedades. Como señalan autores como Enguita (2016), son numerosas las fuentes y consecuencias de estos cambios en gran medida auspiciados por un entorno digital y por una globalización que “parece que no ha hecho más que empezar” (p. 24) y que afectan desde la manera en la que los seres humanos nos relacionamos con la información y el conocimiento hasta la manera en la que nos relacionamos con nosotros mismos.

Este autor nos habla de otro factor: “El cambio en el cambio mismo, en la profundidad, la amplitud, el alcance y la complejidad del propio cambio” (p. 77). Como también describe Bauman (2013), vivimos en una sociedad caracterizada por la incertidumbre implícita en la novedad, provisionalidad y rapidez de una “sociedad líquida”.

Todo ello tiene sus repercusiones en el ámbito educativo que debe adaptarse a los nuevos tiempos con el objetivo de preparar a los alumnos para que puedan hacer frente a los retos actuales y futuros.

¿Cómo no habría de cambiar la institución escolar, situada en medio de un mundo que lo hace cada vez más rápidamente y habiéndosele encomendado la tarea de preparar a las nuevas generaciones para un mundo que lo hará todavía más? (Enguita, 2016, p. 101)

Como veremos más adelante en algunos ejemplos, para hacer frente a estos cambios sociales, los sistemas educativos y las legislaciones han ido incorporando reformas que han tenido sus implicaciones en los centros y, más en concreto, en los docentes, para los que ha llegado a suponer una profunda transformación en sus condiciones de trabajo (Esteve, 2006).

Esta transformación en el trabajo del profesorado pone de relieve la importancia de su papel debido especialmente a su contacto directo con el alumnado y, por lo tanto, no es de extrañar que sea considerado una de las piezas claves para introducir las innovaciones

educativas necesarias (Neufeld y Roper, 2003; Strunk, Marsh, y Bruno, 2017; Wenglinsky, 2000). Como señala Martínez (2005, p. 26):

Lo cierto es, que al margen de las exigentes demandas sociales o de las reglamentaciones legales, si en el profesorado no existen la disposición y los conocimientos necesarios, nunca será posible el cambio que deseamos. Ya que la acción educativa está en sus manos y ésta será de calidad cuando lo sea el profesorado.

Como indica Enguita (2016, p.179): “La calidad de un sistema educativo no puede ser mayor que la de su profesorado”. No es suficiente que los sistemas educativos intenten adaptarse a las circunstancias incorporando cambios en las legislaciones, sino que hay que situar a los docentes en el foco de los esfuerzos de mejora del propio sistema.

Cabe señalar que los resultados de los alumnos se ven afectados por multiplicidad de factores. Algunos de estos factores tienen que ver con los propios alumnos y con su entorno o con los contextos sociales y culturales; tal y como apunta, por ejemplo, Simola (2013) en un estudio sobre las causas de los buenos resultados de los estudiantes de secundaria de Finlandia. En esta misma dirección, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013, p. 45) señalan:

Que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior.

No obstante esta multiplicidad causal, la importancia de la relación entre la calidad de la enseñanza y los resultados de los alumnos viene avalada por numerosa evidencia científica (Gallucci, DeVogt, Yoon, y Boatright, 2010; Lynch, Smith, Provost, y Madden, 2016; Wenglinsky, 2000). Desde diferentes enfoques y perspectivas. Por ejemplo, hay estudios que ponen el énfasis en la relación entre saber atender a las diferentes necesidades cognitivas y los logros de los alumnos (Palincsar y Brown, 1987; Reynolds, Walberg y Weissberg, 1999, citados en Banks et al., 2005) y otras investigaciones que evidencian la conexión entre el estar motivados y sentirse bien por parte del profesorado y promover estrategias que tengan como resultado el aprendizaje (Bolhuis y Voeten, 2004; Hoekstra,

Beijaard, Brekelmans, y Korthagen, 2007; Hoy, Hoy, y Kurz, 2008 citados en Soini, Pyhältö, y Pietarinen, 2010).

Lo que ponen de relieve estos estudios es que tanto el profesorado, como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la formación que reciben ocupan un lugar primordial que tiene repercusiones en el alumnado. Y esta formación no sólo debe abarcarse en la educación inicial, sino también para los profesores que están ya trabajando a los que hay que proporcionarles oportunidades de aprendizaje para que continúen desarrollándose (Pérez-Gómez, 2010a).

Esto implica que hay que prestar atención, por un lado, como señalan Bransford, Darling-Hammond, y LePage (2005) a la necesidad de dotarlos de conocimientos y herramientas que vayan más allá de la materia que enseñan y del propio currículum. Por otro lado, a la formación misma pues la calidad de esta tendrá unas repercusiones u otras en la calidad de la enseñanza en las aulas al incorporar de manera implícita ideas sobre lo que es enseñar y cómo debe ser la educación (Richardson, 2003).

En este capítulo, vamos a prestar atención a estas dos perspectivas para la formación del profesorado. En primer lugar, hacemos una aproximación a las necesidades formativas del profesorado, es decir, al qué debe formar parte de esa formación y lo hacemos, al mismo tiempo, desde diferentes ángulos; y, en segundo lugar, con respecto al cómo ha de ser la formación del profesorado, revisamos algunos aspectos claves relacionados con la propia identidad docente, lo que se considera necesario tener en cuenta desde el punto de vista del aprendizaje docente según el constructivismo para, a continuación, hacer un repaso de algunos consensos a los que se ha llegado en torno a la formación del profesorado.

2.1 NECESIDADES FORMATIVAS

“Si queremos que los docentes atiendan a las necesidades de todos sus alumnos, necesitamos darles ejemplo de cómo eso es posible atendiendo a las necesidades de todos los docentes”.

(Kise, 2006, p. 38)

Las necesidades formativas del profesorado son un aspecto importante para entender cómo encaja una formación inicial en coaching en este horizonte cambiante. Para lograr una amplia perspectiva, hemos abordado las necesidades desde diferentes ángulos: en primer lugar, dedicamos una mirada a algunos de los retos a los que tiene que hacer frente el docente para ver qué aportan a sus necesidades formativas; a continuación, hacemos un recorrido por las diferentes propuestas para la formación del profesorado de secundaria en clave de competencias; y por último, indagamos en las necesidades que ellos perciben o, de manera indirecta, los aspectos que más les interesan o satisfacen de su profesión.

2.1.1 RETOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Son muchos y variados los retos a los que tienen que hacer frente los docentes de secundaria con notables implicaciones en su práctica; aquí vamos a señalar tres de ellos relacionados con el alumnado. Para empezar, subrayamos el reto de tratar a un alumnado diverso de manera que se promueva la ecuanimidad en sus oportunidades de éxito; a continuación, exploramos el reto de educar por competencias y qué implicaciones tiene y; por último, el reto de atender al bienestar del alumnado como requisito para lograr un desarrollo integral de este.

En primer lugar, comenzamos señalando el reto de la **diversidad del alumnado** en las aulas que surge para dar respuesta del reconocimiento al derecho a una educación básica, la misma para todo el alumnado independientemente de su condición personal y social (UNESCO, 2000) y en los mismos centros educativos. Este derecho empezó a tomar forma en nuestro país a partir de la aprobación de la LOGSE en 1990, que también incluyó la extensión de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años. Según Martínez (2005, p. 1), atendiendo a este reto, el sistema educativo en general y los centros en particular, han de compaginar dos principios:

El principio de atención a la diversidad, que indica que todos los Estados y sus Sistemas Educativos han de garantizar el derecho de todos a la educación: reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado sin excepción, así como de unos resultados escolares aceptables.

El principio de inclusión, que exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario, de modo que, respetando las diferencias y cooperando toda la comunidad, sea posible el desarrollo y la socialización plena como ciudadanos, de todas las personas sin excepción.

La atención a la diversidad ha tenido una repercusión directa, en primer lugar, en los sistemas educativos y se recoge en las distintas legislaciones con el objetivo de que escuela pública y universal siga su propósito histórico de asegurar una educación sólida y de calidad para cada niño (Ainscow et al., 2013). A este respecto la LOMCE (2013) en referencia a la necesidad de garantizar la igualdad y la equidad dice lo siguiente:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (p.11)

En consecuencia, los centros educativos han ido implementando una serie de medidas y programas para dar respuesta a estos principios y cumplir con la ley; sin embargo, como señala Martínez (2005), si el objetivo es que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de lograr el éxito académico, hacer proyectos a nivel de centro no es la única solución porque, en última instancia, son los docentes los que tienen la gestión de la diversidad en sus manos.

El hecho de que en la realidad de un aula haya alumnos que provengan de diferentes niveles económicos, de culturas y etnias diferentes a la mayoritaria, que requieren apoyos emocionales u otros apoyos en el aprendizaje (más tiempo, recursos materiales específicos u otra organización de los espacios) afecta directamente a la acción del profesorado pues implica que en el aula ha de dar respuesta a muy diversas maneras de ver la realidad y también a diversas maneras de construir el conocimiento.

Para lograr este objetivo, se señala la necesidad de desarrollar una serie de habilidades. Por ejemplo, Zeichner (2010) apunta la necesidad por parte del profesorado de incluir, por un

lado, una actitud positiva ante los alumnos y, por otro, la responsabilidad de diseñar una instrucción que contribuya a eliminar las disparidades y se trasciendan las circunstancias familiares individuales.

Pero, además, también es necesario algo más que no tiene tanto que ver con implementar medidas como con un cambio de visión por parte del profesorado: sobre la educación, sobre los alumnos y la diversidad, sobre sí mismos y, especialmente, sobre lo que es la función docente. Un cambio de visión que se podría resumir con poner al alumno en el centro y darle el protagonismo que necesita, dejando de ver la diversidad como un cúmulo de problemas y verlo como lo que puede ser, un recurso para lograr una educación de calidad (Martínez, 2005; Olmos, Sanahuja, y Mas, 2018).

En segundo lugar, otro de los retos a los que tiene que atender el profesorado de secundaria que pasamos a examinar es el reto de **enseñar por competencias**. Además de atender a la diversidad del alumnado, al docente se le pide que abandone su tradicional manera de transmitir el conocimiento y que desarrolle en los alumnos una serie de competencias que les ayuden a usar esos conocimientos para tomar decisiones sobre su entorno (Pozo, 2016).

De hecho, las competencias se plantearon de manera institucional como los saberes que los alumnos iban a necesitar para hacer frente a las necesidades del siglo XXI y, en su concepción, hacen referencia a algo más que conocimientos e incluso destrezas:

Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (OCDE, 2005, p. 3)

Ya en el siglo pasado, Delors (1996) en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI para la UNESCO, había señalado la necesidad de unas políticas gubernamentales que promovieran el desarrollo por parte del alumnado de lo que ellos consideran los aprendizajes básicos para favorecer la comunicación, el vínculo social y el

desarrollo personal en esta “aldea planetaria”. Según este informe, la educación a lo largo de la vida, había de basarse en cuatro pilares:

Vínculo social y el desarrollo personal en esta “aldea planetaria”. Según este informe, la educación a lo largo de la vida, había de basarse en cuatro pilares:

- Aprender a conocer, que también implicaría aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación.
- Aprender a hacer, para no solo adquirir una cualificación profesional, sino además una competencia que capacite para hacer frente a diferentes situaciones.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro.
- Aprender a ser, para que florezca lo mejor y actuar con autonomía.

En la misma década, Morín (1999), también para la UNESCO, describió los siete saberes básicos que tenían que conocer los alumnos: el conocimiento, la pertinencia de este, la condición humana, la identidad terrenal, el enfrentamiento a la incertidumbre, la comprensión y cultura planetarias y la ética del género humano. Además, proponía que para abordar estos saberes se derribaran las barreras tradicionales entre las disciplinas y que se tomara al ser humano como un todo consigo mismo, con la especie y el planeta.

Atendiendo a algunas de estas recomendaciones, a finales de los 90, la OCDE lanzó un proyecto denominado DeSeCo (OCDE, 2005), para la definición y selección de las competencias que se debían desarrollar en el alumnado. El objetivo era identificar un conjunto de competencias clave que sirviera para todos los países y que pudiera proporcionar un marco conceptual sobre los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo.

En este estudio se definieron las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que se ponen en acción en un contexto determinado para hacer frente a las demandas específicas de una situación e identificaron tres ámbitos de categorías interrelacionadas que incluían: actuar de manera

autónoma, utilizar herramientas de manera interactiva y funcionar en grupos socialmente heterogéneos (Sánchez-Tarazaga, 2017).

El planteamiento inicial del proyecto DeSeCo fue recogido por la Unión Europea y se plasmó en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente que define las competencias como:

Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave, por su parte, son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. (2006/962/CE, citado en Tiana, 2011, p. 65)

En las dos últimas décadas ha habido una gran actividad para diseñar unos modelos educativos basados en las competencias que cada país considera básicas según su propia idiosincrasia. En España, la inquietud por desarrollar las competencias se plasmó en la LOE en las ocho competencias básicas, comunes y transversales a todas las áreas y asignaturas de la educación primaria y ESO (MEC, 2006). En la actualidad, con la LOMCE (2013), las competencias son las siguientes: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, finalmente, conciencia y expresiones culturales.

Tanto de las primeras recomendaciones sobre lo que deberían ser los saberes básicos de los alumnos hasta las competencias básicas aprobadas en las legislaciones subyacen una serie de cuestiones que afectan directamente a la práctica docente.

Para empezar, ya no solo hay que enseñar a los alumnos unas materias, sino que, como la propia concepción de competencia indica, también hay que fomentar que se pongan en funcionamiento una serie de habilidades complejas relacionadas, entre otras, con la creatividad y con recursos psicosociales como actitudes, emociones o valores. En palabras de Pérez-Gómez (2009) estas competencias tienen un carácter holístico, multidimensional e integrado y son sistemas abiertos de conducta humana compuestos por múltiples elementos y factores que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y

emociones. Esta nueva perspectiva es más exigente y compleja, y difícilmente puede ser alcanzada con las mismas concepciones, modelos y prácticas de aprendizaje que se utilizaban en el pasado (Pozo, 2016).

Pero además, aparte de las competencias científica, matemática, cultural o lingüística, se busca promover otra serie de competencias relacionadas con las competencias sociales. Según la OCDE (2005, p. 8), las competencias implican la necesidad de “que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad por sus acciones”.

En definitiva, como se indicaba más arriba, las competencias son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales. Y, como señala Tiana (2011), aunque los currículos estatales han incluido las competencias con el objetivo de que no solo se atienda a la reproducción de los conocimientos adquiridos, sino a la movilización y aplicación de estos en situaciones reales, en última instancia son los centros y, de manera más específica el profesorado, los encargados de poner los medios más adecuados para lograr este objetivo.

Para finalizar con la perspectiva de los retos a los que debe hacer frente el profesorado de secundaria y, en relación con el desarrollo personal implícito en las competencias, señalamos el reto de **promover el bienestar del alumnado**. Si el objetivo de la escuela es lograr que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades intelectuales, culturales y emocionales, resulta imprescindible que la educación se aborde desde una perspectiva integral que sea capaz de ir más allá de las capacidades académicas y pueda tomar al alumno como un todo (Green, Oades, y Robinson, 2011).

De esta manera, aunque en términos de evaluación del sistema educativo, parecería que la única medida para valorar su éxito es midiendo los resultados académicos de los alumnos; también se debería tener en cuenta si cumple al mismo tiempo con una de las demandas fundamentales como es atender “al desarrollo de competencias emocionales y sociales en

el alumnado que le permitan afrontar con éxito su vida posterior y contribuyan a un mayor bienestar personal y social” (Pertegal, Oliva, y Hernando, 2010, p. 54).

Los motivos por los que las escuelas deberían estar comprometidas con promover e implementar intervenciones que aumenten el funcionamiento óptimo de todos son variados. Podríamos señalar que, en primer lugar, se estaría atendiendo de manera positiva a la salud mental y el bienestar de los adolescentes (Green et al., 2011) lo cual es especialmente relevante en esta etapa si tenemos en cuenta los datos de la Organización Mundial de la Salud, según la cual, la depresión es una de las principales causas mundiales de enfermedad y limitaciones en la actividad entre los adolescentes (OMS, 2018).

Además, cuando se promueve el aprendizaje social y emocional de los alumnos, se contribuye a la mejora de sus actitudes con respecto a sí mismos, a los otros y a la escuela; así como a una mejora en el ajuste del comportamiento con un aumento de los comportamientos prosociales y una disminución de la internalización de los problemas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011).

Por último, prestar atención al bienestar también tiene unas repercusiones positivas en el aprendizaje. Como señalan Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, y Linkins (2009), un estado anímico positivo provoca una mayor atención, un pensamiento más creativo y un pensamiento más completo; por esto afirman que se debería enseñar en las escuelas, que es donde los alumnos pasan más tiempo, por tres motivos: “Como un antídoto para la depresión, como un vehículo para incrementar la satisfacción con la vida y para aumentar el aprendizaje y el pensamiento creativo” (p. 295). En la misma línea pero en términos de felicidad, hay autores que aseguran que la felicidad no es resultado del éxito, sino su causa (Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade, 2005).

En definitiva, tener en cuenta el bienestar adolescente es especialmente importante en el caso de la escuela secundaria, ya que a medida que los alumnos van avanzando por las etapas educativas, aumenta la presión por alcanzar unos buenos resultados académicos y hay menos espacios y oportunidades para desarrollar actividades dirigidas a fomentar el desarrollo positivo adolescente (A. Oliva et al., 2008). Por esta razón, hay autores como

Lázaro, Gómez, Fernández y Rouco (2011) que proponen que la escuela se conciba de una manera integral: “Como un espacio de convivencia donde los contenidos de carácter más emocional y social sean abordados explícitamente en el currículum, sin ser considerados ‘contenidos de segunda categoría’” (p.4911).

Ya existen propuestas de programas que promueven el desarrollo positivo adolescente, tanto desde la perspectiva personal como la social (Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez, 2008; Pertegal et al., 2010) que se centran en promocionar el desarrollo de competencias y habilidades relacionados con el bienestar. Este enfoque positivo busca, en lugar de ver a los alumnos como un problema, empoderarlos. Pertegal et al. (2010) a partir de las diferentes propuestas internacionales para el desarrollo positivo destaca, por integrador, el modelo de las 5 *Ces de Lerner* que propone cinco atributos o factores como determinantes del desarrollo positivo (p. 56):

Competencia. Referida a la capacidad del adolescente para mostrar un buen desempeño en diversos ámbitos de la vida. Incluye, por ejemplo, habilidades sociales como la asertividad o la resolución de conflictos, o habilidades cognitivas como la capacidad para tomar decisiones.

Confianza. Representa un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima, identidad y autoeficacia.

Conexión. Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales y adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales.

Carácter. Se trata del respeto por las normas sociales y culturales, que se relaciona con el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.

Cuidado y compasión. Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás.

De igual manera, Carpintero et al. (2007), consideran que la mejor manera de cuidar del bienestar del adolescente es potenciando recursos y habilidades del propio adolescente. Estos autores, para el desarrollo de su programa para el desarrollo positivo adolescente, eligieron potenciar recursos que tienen que ver con:

- La propia personalidad, como es la autoestima.

- Variables cognitivas como tener una visión más positiva del ser humano y del mundo.
- Variables afectivas, como la empatía y el autocontrol.
- Habilidades para la comunicación interpersonal.

Como señalábamos anteriormente, el objetivo es promocionar el propio desarrollo del alumno tanto a nivel personal como social. Ambos aspectos están relacionados:

... Se trata de que el alumno se valore, se quiera y se cuide como medio para poder querer, valorar y cuidar a los demás y para que, ante los problemas y situaciones difíciles, [...] sepa ayudarse y ayudar a los demás, salir lo mejor parado posible y recuperar cuanto antes su bienestar. (p. 30)

A pesar de la existencia de estos programas cuyo objetivo es promover el bienestar del alumnado, de nuevo, el papel del profesorado es fundamental. Estos pueden contribuir a crear un entorno que promueva el desarrollo saludable de los alumnos estableciendo vínculos personales positivos con los alumnos, creando un “entorno positivo” con un clima afectuoso en el centro y ofreciendo a los alumnos oportunidades positivas para que desarrolle sus propias habilidades personales y sociales (Pertegal et al., 2010). Un profesor que sabe más de sus alumnos, que los conoce en mayor profundidad, tiene más y mejores oportunidades de convertirse en un referente significativo y, por lo tanto, contribuir a un entorno que promueva su bienestar y ayude a prevenir problemas (Berger, Milicic, Alcalay, y Torretti, 2014).

Para lograr este objetivo de manera efectiva en la escuela y se tome en cuenta la educación afectiva y social de los alumnos, Lázaro et al. (2011) coinciden en traer el foco de atención sobre la formación del profesorado como una pieza clave y proponen que esta formación se articule en torno a la promoción de las propias competencias del profesorado.

Relacionadas con la construcción de los conocimientos necesarios para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes; con las actitudes y prácticas necesarias para establecer relaciones basadas en el respeto a los estudiantes; y con el compromiso por la mejora continua de la educación y una relación abierta con el resto de agentes sociales. (p. 4912)

Según lo expuesto, resulta explícita la necesidad de que la formación del profesorado de secundaria trascienda la mera formación académica e integre una formación que abarque las necesidades implícitas en los retos a los que hace frente. En línea con estas necesidades formativas, a continuación, vamos a recoger las propuestas formativas del profesorado por competencias que, como señala Gairín (2011), podrían representar unas aproximaciones a la formación integradora de diferentes dimensiones.

2.1.2 COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

El sistema de la formación por competencias ha trascendido el nivel de los alumnos y en la actualidad se utiliza para dar respuesta a la necesidad formativa del profesorado desde una perspectiva integradora de diferentes dimensiones.

Por un lado, las competencias del profesorado, al igual que las competencias para los alumnos, buscan recoger más que conocimientos e incorporan habilidades y actitudes; algunos autores incluso incluyen una serie de atributos personales y sociales y unos valores éticos (Cedefop, 2011). Por otro lado, tienen una serie de características que hacen referencia a su carácter vinculado a la acción y a un proceso que las actualiza de manera continua gracias a su característica subyacente de potencialidad (De Miguel, 2005). Desde esta manera, la enseñanza se concibe como una práctica en la que se conjugan teoría, práctica y reflexión (ETUCE, 2008).

El origen del concepto se sitúa fuera del ámbito educativo y más concretamente en el empresarial; David McClelland (1973, citado en Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014) afirmaba que lo que distingue a los mejores profesionales es un conjunto de características relacionadas con ciertos rasgos de la personalidad, las motivaciones o los valores personales, que se reflejan en los pensamientos, las emociones y los comportamientos.

En la profesión docente, el concepto de competencias está irrumpiendo en todos los ámbitos desde primaria a la universidad, con especial énfasis en la formación profesional

docente donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo. Según Sarramona (2007, p.32):

En la misma medida que consideremos al profesorado como un colectivo profesional, surge la necesidad de determinar cuáles son las competencias profesionales que le son propias, como uno de los requisitos previos para poder llevar a cabo una formación inicial y permanente que dé respuesta a las exigencias de la profesión.

No obstante, el concepto de competencias no está claramente asentado ni es aceptado por todos. Uno de los motivos que señala Gairín (2011) es que muchas veces aparece ligado a los estándares de calidad que se utilizan en los procesos de acreditación institucional lo cual no favorece su aceptación. Otro de los motivos, podría tener que ver con la resistencia al cambio del propio sistema:

Una vez más se confirma el principio de lentitud en la consolidación y aplicación de las innovaciones en el ámbito educativo, sin olvidar la generalizada tendencia a discutir toda innovación o, lo que viene a ser lo mismo, la resistencia al cambio. (Sarramona, 2007, p. 32)

Finalmente, otro de los motivos por el que el concepto no se acaba de ver claro tendría que ver con la falta de claridad del propio término que a veces se ha utilizado de manera intercambiable con otros como habilidades, capacidades, conocimientos o destrezas. Para aclarar la diferencia, Mateo, Escofet, Martínez y Ventura (2009) señalan que los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje mientras que las competencias:

Son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta. (p.15)

No obstante la complejidad del concepto de competencia —que queda reflejado en una profusión de definiciones de las que recogemos las más recientes del contexto español (Tabla 1), según Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014, p. 2)— existen algunas características comunes que se pueden aplicar de manera generalizada:

- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- Están relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan, por tanto, en la acción.
- Logran resultados en diferentes contextos y, por ello, no son características estables.
- Son transferibles, en el sentido de que el sujeto las puede aplicar a cualquier actividad, sector o función.
- Son susceptibles de ser entrenadas y desarrolladas a partir de programas de formación.

Tabla 1: Definiciones más recientes de competencia en el contexto español

Autor	Definición
De Miguel (2005)	Modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Lo que determina la competencia es la demostración de un sujeto de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas.
Rué y Martínez (2005)	Capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional.
Sarramona (2007)	Son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación.
Zabalza (2007)	Constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad.
Mateo, Escofet, Martínez y Ventura (2009)	Son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.
Gairín (2009)	Activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza para resolver situaciones profesionales concretas.

Fuente: A partir del cuadro de Sánchez-Tarazaga (2017)

A partir de las definiciones y características que explicitan en qué consisten las competencias, el siguiente paso es conocer cuáles son esos conocimientos, habilidades y actitudes, según los diferentes autores, que necesita desarrollar el profesorado para actuar de manera eficaz y resolver situaciones profesionales variadas.

Existe una gran cantidad de listados que buscan esclarecer esta cuestión, desde la referenciada lista de diez competencias para los docentes de primaria de Perrenoud (2004) a otras para los profesores universitarios (Zabalza, 2003; Valcárcel 2005; Pérez, 2005; citados en Tejada, 2009) o, más específicas de secundaria (Sarramona, 2007; Tribó, 2008) o para la formación docente en general, inicial o permanente (p.e. Bernal y Teixidó, 2012; Cebrián, 1997; De Miguel, 2005; Gairín, 2011). Estas listas atienden a diferentes conceptualizaciones y diferentes dimensiones e intentan ser lo más exhaustivas posible. Sánchez-Tarazaga (2017, p. 102), a modo de síntesis de los diferentes marcos de competencias propuestos, ofrece lo que serían las principales coincidencias de estos listados recogidas en doce ámbitos de competencias:

- *Ética y promoción de nuevos aprendizajes*: incluye aprendizaje a lo largo de la vida, prevención de la violencia y educación en la no discriminación, sentido de responsabilidad y solidaridad y educación para la ciudadanía.
- *Planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje*: conocimiento de los contenidos y su organización, implementación del currículo, evaluación para el aprendizaje, agrupación del alumnado, motivación, atención a la diversidad y tutorización.
- *Comunicación y relación*: habilidades interpersonales, comunicación verbal y no verbal, interacción con otros y dinamización de grupos.
- *Trabajo en equipo*: trabajo con otros y actitud colaborativa.
- *Gestión del clima*: resolución de conflictos, mediación, negociación y disciplina.
- *Utilización de nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)*: programas para la enseñanza, búsqueda y selección de información así como redes de trabajo para la colaboración.
- *Control emocional*: habilidades intrapersonales, autoconocimiento y autoestima.
- *Evaluación docente*: autoevaluación y coevaluación.
- *Participación en el centro*: colaboración en proyectos de centro, implicación a la comunidad educativa y vinculación del centro con su entorno.
- *Implicación de familias y alumnado*: promoción de la participación de estos grupos, toma de decisiones consensuada y participación de las familias en la enseñanza
- *Liderazgo*: toma de decisiones, innovación y adaptación.
- *Formación y desarrollo profesional*: formación a compañeros, movilidad, investigación, actualización en la materia e implicación en la propia.

Estos ámbitos ponen en evidencia la complejidad del trabajo docente y las implicaciones para su formación. En concreto, queremos poner de relieve las propuestas de Sarramona (2007) y Tribó (2008) por ser específicas de secundaria y también por las perspectivas o dimensiones que utilizan para hacer sus clasificaciones.

Con respecto a Sarramona (2007), las competencias se articulan en torno a las tareas que el profesorado de secundaria tiene que realizar y que, como señalábamos más arriba, adquieren más dimensiones por los cambios acontecidos en nuestra sociedad o por los retos a los que se enfrenta, algunos de los cuales también señalábamos en este capítulo.

Siguiendo con las competencias que señala el autor (Tabla 2), el profesorado no solo tiene que llevar a cabo las tareas relacionadas con los aspectos académicos sino que tiene que abordar una serie de tareas con un marcado carácter social de manera que tiene que tutorizar a sus alumnos, apoyarse en el contexto familiar y social e implicarse con sus compañeros. Además, necesita tener, o desarrollar, una serie de habilidades personales necesarias para llevar a cabo su labor entre las que se destacan el equilibrio psicológico, cualidades de comunicación, ejemplaridad para enseñar con el ejemplo y confianza en las posibilidades de todos los alumnos.

Tabla 2: Competencias docentes según las tareas del docente de secundaria

Tareas generales	Tareas específicas	Competencias
Planificar e implementar el currículo escolar	Diagnosticar	Identificar los elementos concluyentes en la aplicación del currículo.
	Organizar el currículum	Organizar de manera coherente el conjunto de elementos que confluyen en la práctica curricular.
	Elaborar materiales	Seleccionar y confeccionar materiales didácticos apropiados a la práctica curricular.
	Aplicar estrategias	Decidir y aplicar las estrategias didácticas en la práctica curricular.

	Docentes	
	Evaluar	Evaluar los procesos y los resultados curriculares.
Tutorizar a los alumnos	Identificar a los alumnos	Conocer las características personales y sociales de sus alumnos.
	Empatizar	Ser capaz de establecer sintonía empática con los alumnos tutorizados.
	Informar	Conocer y transmitir las informaciones necesarias para tomar decisiones respecto a la orientación personal y escolar de los alumnos.
	Desarrollar habilidades sociales	Dominar las estrategias pertinentes al desarrollo de habilidades sociales en los alumnos.
Apoyarse en el contexto familiar y social	Identificar variables del contexto familiar	Saber identificar los factores más relevantes del contexto socio-familiar que rodea al alumno.
	Conocer el entorno escolar	
	Compartir tareas con la familia y la comunidad próxima	Implicar el contexto sociofamiliar en el proyecto educativo del centro.
Actualizarse e implicarse en la profesión docente	Actualizarse	Practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales.
	Innovar	Llevar a la práctica algún tipo de innovación en el ejercicio profesional.
	Comprometerse	Sentirse comprometido con la profesión
Estar en posesión de las cualidades personales que exige la	Equilibrio	Poseer el equilibrio psicológico necesario para actuar con ponderación y serenidad.

profesión docente	Comunicabilidad	Poseer las cualidades comunicativas necesarias para facilitar la interacción con los alumnos y demás agentes educativos.
	Ejemplaridad	Manifestar en el comportamiento personal los valores que se quieren fomentar en la educación.
	Confianza	Confiar en las posibilidades educativas de todos y cada uno de los alumnos.

Fuente: Sarramona (2007)

Con respecto a Tribó (2008), encontramos un desarrollo de las competencias del profesorado en torno a los cuatro saberes básicos de Delors (Tabla 3), los cuales señalábamos cuando hablábamos de las competencias básicas para los alumnos.

Tabla 3: Competencias docentes en torno a los saberes básicos de Delors (1996)

Dimensión	Competencias
Competencias científicas/ aprender permanentemente (saber)	Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que es profesor.
	Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de que es profesor.
	Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al metaprendizaje en la propia área, para crear situaciones que favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender a aprender.
	Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años.
	Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años).
	Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla.
	Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas.

	<p>Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan.</p> <p>Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé.</p>
Competencias metodológicas/técnicas (saber hacer)	<p>Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo.</p> <p>Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo.</p> <p>Fomentar dinámicas que cohesionen e integren el trabajo del grupo/clase, y que muestren sensibilidad hacia la interculturalidad y la diversidad de los alumnos.</p> <p>Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula.</p> <p>Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado.</p> <p>Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional, ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo.</p> <p>Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos.</p> <p>Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora.</p> <p>Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psicosociopedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo.</p> <p>Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos.</p> <p>Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso.</p> <p>Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales.</p> <p>Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinares de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares.</p>

	<p>Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área.</p>
Competencias sociales/ Participativas (saber estar)	<p>Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa.</p> <p>Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.</p> <p>Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</p> <p>Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural.</p> <p>Participar en la coordinación de la programación docente del centro, y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Calidad, Proyecto Lingüístico, Escuela Verde, etc.).</p> <p>Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias.</p> <p>Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular.</p> <p>Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos.</p> <p>Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes.</p> <p>Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa.</p>
Competencias personales/ interpersonales/	<p>Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades.</p>

**intrapersonales
(saber ser)**

Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones.

Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro el centro.

Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación.

Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral.

Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta.

Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro.

Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica.

Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.

Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

Fuente: Tribó (2008)

Las dos clasificaciones de las competencias nos muestran, por un lado, la complejidad del perfil del profesorado y, por otro, ayudan a clarificar las exigentes demandas a las que tiene que hacer frente y lo que deben saber y ser capaces de hacer para la consecución de sus objetivos profesionales. Ambas clasificaciones señalan una dimensión académica y otra dimensión dentro del ámbito personal.

Sarramona (2007) señala dos dimensiones y habla de competencias “académicas” y competencias “pedagógicas” y para el autor ambas son necesarias en las actuaciones profesionales del profesorado y ninguna destaca sobre la otra. Tribó (2008), por su parte, también alude a dos dimensiones, aunque con diferente terminología:

Entre la pluralidad de metodologías, un buen profesor ha de escoger aquella que facilite la coherencia entre la lógica de la disciplina (código disciplinar, paradigma, conceptos y contenidos básicos de la ciencia) y la lógica psicopedagógica de los

alumnos (nivel de conocimientos, aptitudes, dificultades de aprendizaje, contexto sociocultural). Un profesor de secundaria competente es el que sabe tomar decisiones rápidas y adecuadas en el aula que relacionen correctamente las dos lógicas. (p. 189)

Para esta autora, en un sistema inclusivo, el profesor de secundaria debe adquirir también las habilidades que le permitan dar respuesta a las necesidades de la diversidad de alumnos que se encuentra en el aula. De esta manera la formación del profesorado de secundaria debe hacer explícita la interrelación entre los conocimientos del área, su didáctica y los conocimientos psicopedagógicos.

El profesor de secundaria ha de asumir que las categorías del conocimiento -el saber, el saber hacer y el saber ser- son analíticas, y que lo que le define como docente competente no es el dominio de la ciencia que enseña, sino su capacidad profesional de integrarla adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de los alumnos y el contexto sociocultural del centro educativo. (p.192)

En resumen, tanto en estas dos clasificaciones que acabamos de ver de Tribó y Sarramona, como en los ámbitos que señalaban más arriba de Sánchez-Tarazaga, es posible observar una distinción entre competencias personales y competencias profesionales de las que, a su vez, subsumen una dimensión individual y otra colectiva o social. En consecuencia, se distinguen cuatro dimensiones, de tal manera que las diferentes competencias podrían encajar en alguno de los siguientes cuatro cuadrantes (Figura 2).

Figura 2: Cuadrantes de las competencias docentes

	Individual (intra)	Social (inter)
Personal	Competencias relacionadas con las habilidades intrapersonales, como el equilibrio emocional, la confianza, el autoconocimiento, la autoestima o valores como la ética... ²	Competencias relacionadas con las habilidades interpersonales como el respeto al otro, habilidades comunicativas, habilidades sociales, empatizar... el desarrollo de habilidades personales y sociales de sus alumnos...
Profesional	Competencias profesionales individuales relacionadas con el ámbito específico profesional docente. Por ejemplo, elaborar adaptaciones curriculares, preparar materiales didácticos, asumir la dimensión ética de la profesión, autoevaluarse, actualizarse...	Competencias profesionales sociales como trabajar en equipo, colaborar en proyectos...

Fuente: Elaboración propia

Recogiendo lo expuesto en las diferentes clasificaciones, las competencias buscan recoger más que conocimientos e incorporan habilidades y valores y, además, están vinculadas a la acción en la práctica docente. De esta manera parece que se busca abarcar todo el espectro de la práctica docente de ahí la importancia de tenerlas en cuenta e incorporarlas para el desarrollo de la propia formación profesional docente, siendo utilizadas como un medio en lugar de un fin (Gairín, 2011).

No obstante su carácter comprensivo, de manera general, los diferentes listados hacen hincapié en los aspectos profesionales del desarrollo profesional docente; pero haría falta resaltar al mismo nivel la importancia de la perspectiva personal. De esta manera, como señalan Zahonero y Martín (2012), la atención a las necesidades docentes incorporaría una

² Los ejemplos de competencias utilizados en cada uno de los cuadrantes los hemos extraído tanto de los ámbitos de competencias que señala Sánchez-Tarazaga (2017) como de los listados de Tribó (2008) y Sarramona (2007).

perspectiva holística, ética e integral que no solo estaría enfocada a la formación profesional, sino que a su vez favorecería el crecimiento y desarrollo personal del docente.

No obstante las posibilidades de una visión integradora de las competencias para la formación del profesorado, esta aproximación de las necesidades docentes estaría incompleta si no incluyéramos una perspectiva del propio docente. A continuación veremos desde algunas de las necesidades declaradas por ellos hasta algunos de los aspectos que más les interesan o satisfacen de su profesión.

2.1.3 NECESIDADES DOCENTES PERCIBIDAS

“Educar es un hecho relacional”

Bernal y Teixidó (2012, p. 145).

Una de las críticas a los programas de desarrollo para los profesores es que ellos no eligen los contenidos (Louws, van Veen, Meirink, y van Driel, 2017) y, como consecuencia, los programas no responden ni a sus objetivos con respecto a sus necesidades ni a sus expectativas (Opfer y Pedder, 2011).

No es una tarea fácil conocer lo que los profesores necesitan y, menos aún, lograr una respuesta que sea válida para todos; de hecho, una de las conclusiones de algunos estudios sobre las necesidades docentes es que éstas varían con la experiencia (Louws et al., 2017; Sánchez, Hidalgo, López, y Menéndez, 2006) y muestran una clara diferencia de objetivos entre los profesores principiantes y lo más experimentados.

A modo de ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Louws et al. (2017) sobre los objetivos de aprendizaje del profesorado y la experiencia, los resultados mostraban que mientras que los profesores con más experiencia están más interesados en aprender sobre las innovaciones tecnológicas en la clase y el aprendizaje relacionado con las tareas extracurriculares, a los profesores principiantes les interesan más los objetivos que tienen que ver con la comunicación y la organización de la clase, aspectos que incluyen objetivos relacionados con el manejo de la clase, con crear un entorno seguro y unas buenas relaciones profesor-alumno.

En nuestro país, un estudio llevado a cabo en la comunidad andaluza sobre las necesidades del profesorado (Sánchez et al., 2006) coincide en señalar la variedad de intereses o preocupaciones en función de la experiencia y también hace referencia a las relaciones interpersonales. En este estudio destacan las necesidades de formación que demandan los docentes más jóvenes, con menos años en la profesión, que conforman un colectivo con un alto grado de insatisfacción con respecto a la política de formación continua que se le ofrece desde la administración. Según las conclusiones de este estudio, este colectivo va a experimentar más problemas a la hora de tratar directamente con los adolescentes y se va a sentir más insatisfecho con las relaciones que mantienen tanto con los compañeros como con las familias de sus alumnos.

No obstante las diferencias de intereses por cuestiones relacionadas con la experiencia, como señala Roffey (2012), las comunidades educativas, además de capital físico y de capital humano, tienen un capital social que hace referencia a las relaciones y conexiones entre las personas que también hay que tener en consideración, especialmente, cuando estas relaciones conforman una dimensión clave de constructos más amplios como pueden ser el clima del centro o la satisfacción y el bienestar del propio docente.

Con respecto al clima, en el último informe TALIS (*Teaching and Learning Internacional Survey*) de 2018 (MEFP, 2019) se incluye información sobre las relaciones profesor-alumno y el clima de disciplina en la clase desde la perspectiva del profesorado. El clima escolar se considera “un concepto multifacético que incluye: seguridad, relaciones, compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, entorno escolar, y proceso de mejoramiento de la escuela” (p.42) y, según evidencia que se aporta en el propio informe, parece que un buen clima ejerce una gran influencia en muchos elementos que afectan a los docentes y a los alumnos. Según dicho informe, con respecto a los docentes, el clima afectaría a su efectividad, a su autoconfianza y a su compromiso con la enseñanza (Hoy y Woolfolk, 1993; Fulton, Yoon, y Lee, 2005; Weiss, 1990, citados en MEFP, 2019)

En lo concerniente a la satisfacción docente, las relaciones interpersonales además de estar dentro de las necesidades declaradas por los colectivos con menos experiencia dentro de

la profesión, también aparecen como una dimensión clave para su satisfacción (INECSE, 2003). Esta perspectiva sobre las necesidades añade a la búsqueda un enfoque positivo que, en lugar de centrarse sólo en las necesidades declaradas, incluye los intereses declarados y los aspectos que más satisfacción (o insatisfacción) les proporcionan en su tarea como educadores y que, por consiguiente, son más relevantes para ellos.

A modo de ejemplo, en un proyecto de investigación realizado en treinta y dos centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el que se trataba de indagar sobre la satisfacción del profesorado de secundaria en el desempeño de su labor (Torres, 2010), se analizaron seis dimensiones entre las que se incluía una dimensión relacionada con la satisfacción docente con las relaciones personales. Los resultados obtenidos mostraban un alto grado de satisfacción del profesorado con las relaciones con los alumnos y los compañeros de trabajo y, no tanto, con las familias de los alumnos.

Estos resultados que señalan las relaciones como un aspecto clave para los docentes de secundaria coinciden con numerosos estudios internacionales, los cuales declaran que las principales fuentes de satisfacción en su trabajo proceden de las relaciones, tanto las que mantiene con sus alumnos como con sus compañeros, incluyendo al equipo directivo (Hagenauer, Hascher, y Volet, 2015; Hargreaves, 2000; Konu, Viitanen, y Lintonen, 2010; McCallum y Price, 2010; Roffey, 2012; Soini et al., 2010; Spilt, Koomen, y Thijs, 2011).

En especial, la relación que establece con sus alumnos es una fuente de satisfacción en sí misma por la sensación que le puede dar al docente de tener algún tipo de influencia positiva en el desarrollo emocional, social y académico de sus alumnos (Lasky, 2005). Con respecto a esta relación docente-alumno, existen numerosas investigaciones que examinan la importancia de la relación para el desarrollo de los alumnos; sin embargo, hay menos estudios sobre su impacto en la vida personal y profesional del profesorado (Spilt et al., 2011). Según estos autores, para el profesorado, relacionarse con los alumnos es una necesidad básica y las experiencias con ellos las interiorizan en modelos representacionales de relaciones que guían las respuestas emocionales en las interacciones diarias con los alumnos y que, a largo plazo, tiene repercusiones en su bienestar.

En un estudio llevado a cabo por Hagenauer et al. (2015) con ciento cincuenta y dos docentes, en el que se exploraban sus emociones en relación con el comportamiento de los alumnos y el aspecto interpersonal de la relación, revelaba que la interacción profesor-alumno juega un papel importante en las experiencias emocionales del profesorado en clase. Según este estudio:

La relación interpersonal formada entre docentes y alumnos era el vaticinador mayor tanto para la alegría del profesorado (relación positiva) como para la ansiedad (relación negativa); mientras que la falta de disciplina en la clase era el mejor vaticinador del enfado del profesorado. La motivación de los alumnos también demostró ser un vaticinador significativo de las emociones del profesorado. (p. 386)

Según Roffey (2012) cada vez hay más evidencia de cómo el capital social, entendido como “las expectativas y las interacciones que promueven la confianza, el respeto, los valores y la colaboración” (p. 8) impactan de manera significativa en la calidad del contexto de aprendizaje y de manera más específica en el bienestar del profesorado.

A partir de estos resultados, parece que merecería la pena atender a los aspectos relacionales de la tarea educativa desde el punto de vista de la formación del profesorado. De manera que no sean dejados al azar y, como señalan algunos autores (Morales, 2002), se enfoque desde una perspectiva profesional con el objetivo de dotar al docente de herramientas para gestionarla de manera consciente y con un encuadre positivo. Según Louws et al. (2017), podría resultar necesario tanto en la formación inicial de los profesores para que estos puedan disponer de aprendizajes y herramientas que le sirvan para el desarrollo de su profesión, como en la formación permanente.

En suma, hemos visto que las transformaciones en la sociedad y en la manera de entender las posibilidades futuras han tenido una repercusión en el ámbito educativo que afectan al trabajo del profesorado de secundaria. En concreto, hemos señalado la atención a la diversidad, la formación por competencias de sus materias y en competencias distintas a las meramente académicas y, por último, a la importancia de atender al bienestar del alumnado.

A continuación, como muestra de la complejidad de la labor docente y, por tanto, de su formación, hemos recogido las propuestas de formación del profesorado por competencias con su potencialidad. Esta aproximación a la formación del profesorado necesita integrar las dimensiones personal y profesional; especialmente, debido al gran peso para el profesorado del componente relacional de la profesión.

Lo que se pone de relieve es que los docentes se enfrentan a una serie de retos que han de tener eco en su propia formación. Como apunta Pérez-Gómez (2010a), para poder dar respuesta a las cuestiones que surgen en educación, la formación docente ha de afrontar desafíos similares a la formación de los alumnos. “Con ciertos matices, ambos fenómenos, la formación de los ciudadanos y la formación del profesorado, responden a unas mismas exigencias y requieren propuestas y estrategias de formación similares” (p.38).

Teniendo en cuenta que la investigación que se desarrolla en este trabajo parte de una propuesta formativa, a continuación, vamos a indagar sobre las estrategias formativas que afectan al diseño de programas para la formación del profesorado.

2.2 CLAVES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Además de lo que los docentes necesitan desarrollar para atender a sus necesidades profesionales, hay una serie de aspectos claves que hay que tener en cuenta y que hacen referencia a cómo ha de ser la formación. Como señala Richardson (2003), el profesor trae a la escuela sus propias creencias sobre lo que es enseñar y aprender y, generalmente, estas creencias están relacionadas con sus experiencias como alumnos; de ahí el gran esfuerzo que debe hacerse desde la formación del profesorado para favorecer la trascendencia de una formación de calidad a las aulas.

Entre los aspectos claves, señalamos, en primer lugar, la importancia de la identidad para la interpretación que hace el docente de su profesión, lo que debe ser y cómo debe actuar; a continuación, señalamos el enfoque constructivista de aproximación a la formación como una propuesta ampliamente defendida; y, por último, hacemos un repaso de una serie de

características sobre el desarrollo profesional docente en la que coinciden diferentes estudios.

2.2.1 LA IDENTIDAD DOCENTE

Hay algunas características que favorecen que el desarrollo profesional docente conduzca a un aprendizaje y a un cambio en los profesores y en su práctica y una de ellas tiene que ver con el propio docente y con su identidad. Como señalan algunos autores (Pozo, 2016), uno de los motivos por los que el cambio necesario no ha llegado a la práctica docente en las aulas tendría que ver con las teorías implícitas sobre lo que es enseñar y lo que es aprender y la necesidad de replanteárnoslas. Como señala Pozo (2006, 2016), el cambio en educación necesita un cambio de las creencias que tenemos sobre educación a todos los niveles. Otro de los motivos, también relacionados con la identidad docente, lo señala Pérez-Gómez (2010b):

Según las investigaciones más recientes sobre el comportamiento real, no solamente el deseado o declarado, del docente en las circunstancias complejas y exigentes de la vida del aula, se nutre en gran medida de decisiones instantáneas, no enteramente conscientes, basadas en hábitos y rutinas frecuentemente poco pensadas y planificadas y cargadas de componentes emotivos. (pp. 22-23)

En la literatura sobre desarrollo profesional, encontramos muchos autores que reseñan la necesidad de tener en cuenta la identidad docente (Beijaard, Verloop, y Vermunt, 2000; Crafton y Kaiser, 2011; Emo, 2015; Hoekstra y Korthagen, 2011; Hökkä, Vähäsantanen, y Mahlakaarto, 2017; Hunt y Handsfield, 2013; Lasky, 2005).

Según Rodgers y Scott (2008, p. 733) los supuestos básicos de la identidad serían los siguientes:

- Que la identidad depende y se forma en contextos múltiples por lo que hay tener en cuenta que unas fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas contribuyen a su formación.
- Que la identidad se forma en relación con otro y que conlleva emociones.
- Que la identidad es cambiante, inestable y múltiple.

- Que la identidad conlleva la construcción y reconstrucción de los significados a través de historias a lo largo del tiempo.

Beauchamp y Thomas (2009) han estudiado la identidad a partir de las distintas investigaciones y señalan que ha sido explorada en diferentes términos. Teniendo en cuenta que la identidad incluye tanto una identidad personal como una social, las historias y las emociones describirían los aspectos internos y los contextos y las relaciones describirían los aspectos sociales (Rodgers y Scott, 2008). A partir de esta distinción, hemos clasificado los estudios en dos niveles:

A un nivel individual, la identidad se ve:

Como una narrativa creada para explicarse a sí mismos y su práctica docente. Así es como la conciben Sfard and Prusak (2005). Para ellos lo que constituye la identidad tiene que ver con la propia visión del docente de su experiencia y la experiencia de otros y no, con la experiencia en sí misma: como si la identidad fuera “una colección de historias sobre las personas” (p.16).

Como un continuo reinventarse docente. La identidad docente no es algo fijo ni impuesto; cambia con la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. La identidad profesional es un proceso abierto y dinámico que depende de la persona y evoluciona según el contexto e implica, al mismo tiempo, la búsqueda activa del desarrollo y aprendizaje profesional según los objetivos del docente (Beijaard et al., 2000).

A un nivel colectivo, del contexto y la cultura, la identidad se ha estudiado:

Como la variedad de discursos de los que participa y produce el docente. La identidad está conectada con la manera en la que los discursos conforman un universo personal donde las voces individuales combinan con las voces de la comunidad (Sfard y Prusak, 2005).

Como la influencia de los aspectos contextuales en los profesores y en sus prácticas. Para Olsen (2016), la identidad es una etiqueta para la colección de influencias del contexto inmediato. Los compañeros, los directivos, todo el entorno cercano e incluso el contexto

del sistema educativo (y sus reformas) tienen su influencia en la construcción de la identidad (Lasky, 2005).

Para algunos autores (Sachs, 2005, citado en Beauchamp y Thomas, 2009), la identidad docente está en el corazón de la profesión y proporciona a los docentes el marco donde construir sus propias ideas sobre cómo ser, cómo actuar y cómo entender su trabajo y su lugar en la sociedad. Esta identidad no es fija, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a ésta.

Lo que el profesor hace y cómo lo hace está relacionado, en cierta medida, con cómo se ve como profesor a sí mismo, cuál piensa que es su papel y cuáles sus funciones. Por eso, las relaciones que establecen los docentes van emparejadas a la identidad profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Lasky, 2005) porque dependiendo de cómo se vea como profesor y cuál considere que es su cometido, establecerá unas relaciones u otras con sus compañeros y sus alumnos.

Para algunos docentes, su profesión consiste en explicar su materia y hacer un examen; mientras que para otros, su trabajo implica ayudar a los alumnos a desarrollarse como personas; en función de este objetivo, el docente se va a relacionar con el alumnado de una u otra manera. No obstante, aun en el caso de que el profesor perciba que su trabajo consiste solo en enseñar una materia, tiene que ser consciente de que hay una serie de conductas que son de carácter relacional como serían el hecho de sonreír, escuchar con atención o animar con la mirada y si, además, estas conductas son coherentes con las actitudes subyacentes a su manera de ver su profesión, el profesor va a potenciar una relación positiva con sus alumnos (Morales, 2002)

La definición de identidad, y por lo tanto su estudio, es un tema imprescindible si queremos que el cambio se produzca a un nivel personal y, a la vez, profesional. Lo cual no es una tarea fácil para los investigadores por la variedad de temas que surgen en torno al constructo (Beauchamp y Thomas, 2009). Estos autores señalan que esta dificultad se debe a la íntima conexión de la identidad con otros aspectos que intervienen en su construcción como son el yo, las emociones, las narrativas e historias, la agencia y la reflexión.

En el desarrollo docente, uno de los temas más complicados en cuanto a determinar lo que es la identidad tiene que ver con la noción del yo o el autoconcepto y las dudas sobre cómo se relaciona con la identidad docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Rodgers y Scott, 2008).

Uno de los motivos que dificultan la comprensión y el estudio de la identidad podría estar relacionado con que tanto el autoconcepto como la identidad son estables y a la vez cambian; como señalan Rodgers y Scott (2008), cambian de momento en momento y de contexto a contexto por la interacción.

Además, la identidad es múltiple en tanto en cuanto no es un atributo fijo de la persona, sino un fenómeno. En la dimensión de la profesión docente, existe pues una identidad personal y una identidad profesional y, al mismo tiempo, una identidad que se tiene, otra que se debería tener y otra que se gustaría tener, con una interacción dinámica entre todas (Beauchamp y Thomas, 2009). Quizá por ello sería más adecuado hablar de identidades docentes.

Rodgers y Scott (2008) para dar respuesta a estas dudas sobre el binomio, plantean el yo como el constructor del significado o el que cuenta las historias. Si la identidad es múltiple y cambiante, conectada con el exterior, el yo sería una identidad central más uniforme, para nosotros mismos y los demás y en todos los contextos, que da coherencia a la identidad.

Según Oyserman et al. (2012), el autoconcepto y la identidad dan respuesta a las preguntas básicas de quién soy yo, a qué lugar pertenezco, cómo encajo. El yo sería un agente activo aunque moldeado por las experiencias tempranas y las relaciones al mismo tiempo; de esta manera, en una situación en particular, sería un concepto cognitivo y una estructura de la memoria. Lo que recordamos, cómo lo recordamos y el sentido que le damos a nuestra experiencia viene determinado por nuestro autoconcepto. “El autoconcepto funciona como un repositorio de los recuerdos autobiográficos, como un organizador de la experiencia y como un amortiguador emocional y un recurso para la motivación” (p.500).

Para Rodgers y Scott (2008), se puede decir que el yo es el que da el significado y la identidad, el significado dado, incluso cuando el yo y la identidad evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo. El yo, en su totalidad, permanece incognoscible; sin

embargo, es posible reconocer un yo que es el que da la coherencia necesaria para moverse por el mundo con cierta confianza. Según esto:

El yo subsumirá la(s) identidad(es) y se entenderá como un ser coherente y al mismo tiempo en evolución, que consciente e inconscientemente construye y es construido, reconstruye y es reconstruido, en interacción con los contextos culturales, las instituciones y las personas con las que el yo vive, aprende y funciona. (p. 739)

Para Beauchamp y Thomas (2009) aunque el desarrollo de la identidad continuará durante la práctica, es necesario que el punto de partida sea la formación inicial, para tomar conciencia de la necesidad de desarrollar una identidad y los cambios que se producen en ésta como manera de anticiparse a la reestructuración que tendrá lugar en el futuro.

Según Rodgers y Scott (2008) lo que parece que hace falta son más estudios empíricos que busquen entender el papel de la identidad en la educación docente. Aunque cada vez hay más investigación sobre las emociones, no hay mucha literatura relacionada con el desarrollo psicológico del ser para ver sus efectos en los programas de formación del profesorado. Estas autoras plantean como reto de investigación que se busque respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo pueden los profesores hacer el cambio psicológico de manera que, en lugar de estar dominados por estas fuerzas, se conviertan en los autores de sus propias historias?

¿Cómo pueden los formadores de los profesores facilitar este proceso?

¿Cuál es el impacto en la práctica del profesorado que participaran en estos programas?

¿Cuál es el impacto en el aprendizaje de los alumnos? (p. 752)

Considerando lo expuesto, atender al yo y la identidad supone un objetivo clave a incorporar en la formación para el cambio y la mejora personal y profesional (Oyserman et al., 2012). Algunas de las propuestas que se están llevando a cabo tienen en común que trabajan con la toma de conciencia y la reflexión con el objetivo de ofrecer a los docentes oportunidades para que reflexionen sobre sus experiencias pasadas y tomen conciencia de

sus creencias y sus suposiciones sobre la escuela y los contextos donde viven y trabajan y cómo estas suposiciones influyen en su manera de ver la profesión (Rodgers y Scott, 2008).

A continuación vamos a ver algunas propuestas para la formación docente desde la perspectiva constructivista que pone al individuo y su propia construcción del aprendizaje en el centro de la formación.

2.2.2 ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Muchos autores consideran que las epistemologías más adecuadas para abordar la formación docente van en consonancia con las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje (Fernández, 2006; Pérez-Gómez, 2010a; Pozo, 2016) que potencialmente ofrecen diversas formas de afrontar el binomio enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero. (Fernández, 2006, p. 42)

Según Pérez-Gómez (2010a), tradicionalmente, la formación de los ciudadanos y los docentes se ha basado en una concepción epistemológica escolástica que responde a la lógica racionalista cartesiana lineal. Sus supuestos implican que el conocimiento se representa como una secuencia de datos acabados, que el aprendizaje consiste en una acumulación individual y que la práctica es una mera aplicación de la teoría lo cual ha derivado en una concepción simplista de la pedagogía como:

Un proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico [...] y del conocimiento como un objeto neutral [...] que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas. (p. 42)

A partir de numerosos estudios sobre la creación del conocimiento y la importancia del pensamiento práctico, se ha consolidado una alternativa de epistemología constructivista que sitúa al alumno como protagonista del aprendizaje. Aunque dentro de esta

aproximación epistemológica existen diferentes enfoques, todos coinciden en definir el aprendizaje como un proceso de construcción interno (Schunk, 2012).

El aprendizaje por comprensión consiste en un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya sabemos. No se trata de reproducir la información sino de asimilarla o integrarla en nuestros conocimiento anteriores, para así modificar estos y, de este modo, aprender. Solo así comprendemos y sólo así adquirimos nuevos significados o conceptos. (Pozo, 2016, p. 143)

Según Schunk (2012) el constructivismo es, en primer lugar, una teoría sobre el desarrollo humano que en los últimos años ha ido aumentando su aplicación al aprendizaje y la enseñanza. La historia sobre la teoría del aprendizaje experimentó un alejamiento de las influencias ambientales hacia los factores humanos como claves del aprendizaje. Este cambio comenzó con el surgimiento de la psicología cognitiva, como opuesta al conductismo, que pone el foco en el procesamiento de la información como la causa primordial del aprendizaje.

Hoy en día, cada vez más investigadores del aprendizaje se colocan del lado del aprendiz y “en lugar de hablar sobre cómo se adquiere el conocimiento, hablan sobre cómo se construye” (p. 229). Según este autor, no hay verdades universales esperando a ser descubiertas, las personas construyen el conocimiento y sus construcciones pueden ser verdaderas para ellas y no, para otros. Algunos principios de aprendizaje que se asocian a la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza según Olmedo y Farrerons (2017, pp. 8-9) son:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, por lo que se considera subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación con los otros, lo que conlleva a decir que el aprendizaje es social y cooperativo.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, así como de la naturaleza y estructuras de conocimiento.
- El inicio del aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tenga el sujeto.

- El aprendizaje se facilita mediante apoyos que logren conducir a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo ya conocido.

Los mismos autores han hecho una recopilación de las posibles metodologías constructivistas para utilizar en la formación del profesorado, de las que sólo recogemos su descripción. Además hemos añadido otras, sugeridas por otros autores (Murray, 2009; Schunk, 2012) y hemos eliminado algunas propuestas relacionadas con la formación online o con el uso del ordenador (Tabla 4).

Tabla 4 Propuestas constructivistas para la formación docente

Teoría	Descripción	Autores de referencia
Aprender haciendo	Aprendizaje orientado a la solución de problemas, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje basado en la investigación y la integración de los conocimientos en situaciones reales.	Roger C. Schank
Aprendizaje por descubrimiento	Se refiere a obtener el conocimiento por uno mismo. El descubrimiento conlleva construir y comprobar hipótesis, en lugar de solo leer o escuchar una presentación.	Jerome Bruner
Inteligencias múltiples	Hay que tener en cuenta todas las inteligencias. La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en las inteligencias particulares de cada persona.	Howard Gardner
Formación de adultos	Tiene en cuenta características personales y circunstanciales. Los programas deben capitalizar la experiencia y adaptarse a las limitaciones de edad para que los adultos puedan avanzar por etapas, teniendo a su disposición los programas de formación.	Patricia K. Cross
Andragogía	Cada persona debe tomar la iniciativa y la responsabilidad de las decisiones en su aprendizaje. Las estrategias deben centrarse más en el proceso que en el contenido.	Malcom Knowles
ZDP Zona de desarrollo próximo	Representa la cantidad de aprendizaje posible por parte de un alumno dada las condiciones de instrucción apropiadas	Lev Vygotsky
Aprendizaje situado	Propone que el aprendizaje ocurre normalmente como función de una actividad, contexto o cultura; lo que se llama estar situada. El tejido social y la dinámica de los contextos son aspectos críticos para este aprendizaje.	James J. Gibson

Fuente: Elaboración propia a partir de Olmedo y Farrerons (2017), Murray (2009) y Schunk (2012).

A partir de las premisas y las propuestas formativas, podemos concluir que la formación desde la perspectiva constructivista, por una parte, coloca al docente como protagonista y, al mismo tiempo, responsable de su propio aprendizaje pues es él quién construye este conocimiento de manera activa. Por otra parte, para que su formación tenga éxito, se plantea la necesidad de crear las condiciones apropiadas que favorezcan el desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional y el desarrollo social, al estar estas facetas intrincadas en el aprendizaje.

A continuación, seguimos indagando sobre las claves para la formación docente y nos centramos en algunos consensos sobre la formación del profesorado, en gran medida relacionados con estos supuestos constructivistas.

2.2.3 CONSENSOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

En línea con las teorías constructivistas, Opfer y Pedder (2011) señalan que el aprendizaje del profesorado es multicausal, multidimensional y multicorrelacional, al igual que el impacto en su práctica docente y varía con cada profesor, en función de la escuela y el contexto de la escuela y con las propias actividades formativas. No obstante las singularidades, existe abundante literatura que señala ciertos consensos sobre las características que el desarrollo profesional docente deberá incluir (Garet, Porter, Desimone, Birman, y Yoon, 2001; Opfer y Pedder, 2011).

Para Opfer y Pedder (2011), a partir del estudio de diferentes investigaciones, los elementos coincidentes que favorecen el desarrollo profesional docente de calidad serían: (a) que el aprendizaje sea sostenido en el tiempo; (b) que los profesores puedan trabajar de manera colaborativa; y (c) que la formación se lleve a cabo en el lugar del trabajo.

Según estos autores, cuando estos elementos se dan juntos es más fácil que los profesores hablen de los problemas, las estrategias y las soluciones y el cambio en el comportamiento se produzca de manera continuada y colectiva, en lugar de manera individual. A continuación se aborda de forma específica el significado de cada una de estas características.

Que el aprendizaje sea sostenido en el tiempo. Uno de los consensos es que los profesores necesitan tiempo para asimilar el aprendizaje, discutirlo y llevarlo a la práctica y que, por lo tanto, necesitan que el aprendizaje profesional sea sostenido en el tiempo mejor que breve y esporádico.

Garet et al. (2001) señalan que casi toda la literatura sobre el desarrollo profesional docente señala la necesidad de que la formación se produzca de manera sostenida en el tiempo. Esto tiene dos tipos de beneficios: en primer lugar, se dan más oportunidades para unas reflexiones más profundas sobre el contenido, las creencias y las estrategias pedagógicas; y, en segundo lugar, las actividades que se prolongan en el tiempo tienen más posibilidades de dar espacio para que los profesores prueben prácticas novedosas en el aula y que obtengan retroalimentación sobre éstas.

Que los profesores puedan trabajar de manera colaborativa. El segundo consenso que se señala es que el desarrollo profesional docente es más eficiente en cuanto al aprendizaje y la práctica docente cuando los profesores pueden trabajar de manera colaborativa (Gallego, 2002).

Esto va en consonancia con las teorías sobre el aprendizaje que sugieren que las personas aprenden mejor cuando tienen la oportunidad de hablar y reflexionar con otros (Marsh, Sloan McCombs, y Martorell, 2009). Por eso, los enfoques constructivistas ponen el énfasis en la colaboración profesional (Borman, Feger, y Kawami, 2006); incluso, para algunos, el trabajo colaborativo es considerado tan importante como los conocimientos sobre la propia materia (Uusiautti y Määttä, 2013).

Que la formación se lleve a cabo en el lugar del trabajo. El tercer consenso que se señala está muy relacionado con otro de los elementos que se están posicionando para el aprendizaje que tiene que ver con la práctica docente y es que la formación se lleve a cabo en el lugar de trabajo y se pueda integrar en el trabajo diario de los profesores.

De los supuestos constructivistas sobre las nociones del trabajo interactivo, cooperativo y sus componentes cognitivos, emocionales y sociales, la formación en el propio centro de trabajo cobra todo su sentido y parece que cada vez hay más interés en el desarrollo

profesional diseñado para un grupo de profesores del mismo centro educativo, departamento o del mismo curso (Garet et al., 2001).

Según Garet et al. (2001) existen numerosas ventajas potenciales: en primer lugar, al trabajar juntos hay más posibilidades de reflexionar sobre conceptos, habilidades y problemas que ocurren durante sus experiencias formativas; en segundo lugar, también hay más oportunidades de compartir ideas y materiales que se puedan integrar con otros aspectos de su contexto de instrucción; en tercer lugar, los profesores que comparten alumnos pueden reflexionar sobre las necesidades de estos; y, por último, el hecho de que la formación para un grupo de profesores sea en su mismo centro puede contribuir a que los cambios se prolonguen en el tiempo mediante la construcción de una cultura profesional compartida en la que los profesores del mismo centro desarrollen una misma visión sobre los objetivos, métodos, problemas y soluciones.

Por su parte, Opfer y Pedder (2011) añaden a estas ventajas el hecho de que, al estar en el mismo centro, las reflexiones compartidas pueden suceder en un breve encuentro en un pasillo con un compañero.

En línea con lo que venimos exponiendo, Desimone (2009) propone que para averiguar el impacto del aprendizaje se hace necesario insistir en el diseño de estudios sobre el desarrollo profesional docente y, aunque coincide en reconocer que establecer las características de un desarrollo profesional de calidad no es una ciencia exacta, argumenta la existencia de evidencia empírica suficiente en torno a algunas características que favorecen el desarrollo.

Para esta autora, además de las características señaladas más arriba, existen otras tres características a tener en cuenta sobre la formación del profesorado para que esta tenga resultados.

Que la formación esté centrada en el contenido. Para esta autora esta es la faceta más importante y está relacionada con la conexión entre las actividades que se centran en la materia y cómo los alumnos aprenden esa materia. Esta característica de la formación

produce un incremento en el conocimiento del profesorado y en sus habilidades, mejoras en la práctica y, de manera más limitada, aumentos en los logros de los alumnos.

Que la formación esté basada en un aprendizaje activo. Las oportunidades del profesorado de formar parte de un aprendizaje activo también están relacionadas con la efectividad del desarrollo profesional. Para esta autora, el aprendizaje activo es el opuesto al aprendizaje pasivo típico de escuchar una charla y puede tomar muchas formas. A modo de ejemplo nombra actividades como observar a otros profesores con experiencia o ser observados, recibir y dar retroalimentación y compartir reflexiones.

Que la formación tenga coherencia para los docentes. Para esta autora, la tercera característica básica está relacionada con la coherencia de la formación con los conocimientos del profesorado y con sus creencias. Esta coherencia también hace referencia a la coherencia entre las políticas educativas en cuanto a lo que hay que enseñar en la formación docente.

Por último, cabe señalar que además de los consensos arriba expuestos, también hay una característica que va cobrando cada vez más fuerza, en cuanto a la formación más formal, y que tiene que ver con darle más protagonismo al docente en su formación. Por un lado, darle más voz en la toma de decisiones y, por otro, hacerles partícipes activos (Martin, MacLaren, y McLaren, 2006; Nakata, 2011, citados en Uusiautti y Määttä, 2013).

En la misma línea Monarca y Manso (2015) señalan la necesidad de tener en cuenta a los docentes en su formación y tomarlos como protagonistas activos de manera que se ponga en valor su experiencia y sus conocimientos. En consecuencia, el profesorado pasaría a ocupar el papel de expertos que les corresponde y no solo de meros destinatarios. Para lograrlo, Uusiautti y Määttä (2013) señalan la necesidad de que la formación del profesorado sea más flexible, más meditada y más abierta a la implicación de los propios profesores en la toma de decisiones.

En la siguiente tabla (Tabla 5) se muestra un resumen sobre los consensos que se han ido señalando sobre educación.

Tabla 5: Consensos sobre la formación docente

Características	Descripción
Sostenida en el tiempo	Los docentes necesitan tiempo para asimilar el aprendizaje, discutirlo y llevarlo a la práctica.
Basada en trabajo colaborativo	El desarrollo profesional docente es más eficiente en cuanto al aprendizaje y puesta en práctica cuando pueden trabajar de manera colaborativa.
Realizada en el lugar de trabajo	La formación en el lugar de trabajo favorece su integración en el trabajo diario y posibilita la reflexión y el intercambio.
Centrada en contenidos	La formación centrada en la materia y cómo los alumnos aprenden esa materia favorece las mejoras en el conocimiento y la práctica.
Coherente con conocimientos	La formación ha de ser coherente con el conocimiento previo del profesorado y con sus creencias.
Protagonismo docente	El protagonismo del docente en su formación, valorando su experiencia y conocimientos, desde el principio hasta el final favorece la implicación y la responsabilidad personal.

Fuente: Elaboración propia a partir de Garet et al. (2001), Opfer y Pedder (2011), Desimone (2009)

Según las consideraciones que hemos ido viendo en este capítulo, nos gustaría concluir resaltando la importancia de las repercusiones que las transformaciones en la sociedad han tenido en el ámbito educativo y, de manera más concreta, en el trabajo del profesorado de secundaria. Hemos puesto el énfasis en algunos de los retos a los que se enfrenta el profesorado con el objetivo de señalar su importancia para la formación; en especial, teniendo en cuenta como señalábamos más arriba, cómo la experiencia del profesorado como alumno tiene repercusiones en su forma de entender la docencia.

Como ejemplo de propuesta formativa para dar respuesta al qué necesitan los docentes, hemos recogido la formación por competencias como modelo integrador de todas las posibles facetas y dimensiones de la labor docente, las cuales vienen a poner de relieve tanto la complejidad de la propia labor docente como la complejidad de atender a su formación. Además, nos hemos parado a examinar las necesidades desde la perspectiva del propio docente, centrándonos en la importancia del aspecto relacional, tanto como necesidad declarada como componente de su satisfacción y su bienestar.

Por último, hemos repasado algunas de las propuestas que buscan dar respuesta al cómo ha de ser la formación. Teniendo en cuenta la importancia de la identidad docente, algunos consensos sobre el aprendizaje de adultos y en consonancia con las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, parece que las propuestas más completas incluirían tomar en cuenta la perspectiva más individual y subjetiva del propio docente como protagonista de su aprendizaje y una concepción más social que le permitiera al docente construir su aprendizaje de manera colaborativa en su entorno.

En relación con la importancia que se desprende del desarrollo personal del docente, como componente clave de una formación integral, en el siguiente capítulo vamos a abordar las perspectivas del bienestar y de las habilidades personales y lo que estas pueden aportar. Hasta ahora hemos visto la necesidad que tiene el docente de atender al bienestar del alumnado y también cómo la relación docente-alumno tiene una repercusión recíproca en el bienestar de ambos; a continuación, nos gustaría poner el foco en el bienestar del propio docente, en su importancia y en su conexión con las habilidades intrapersonales e interpersonales.

Capítulo III: BIENESTAR Y HABILIDADES PERSONALES

Como ya señalamos en el capítulo anterior, con el paso del tiempo, el profesorado se va encontrando con una serie cambios sociales que afectan directamente a su labor en los procesos de enseñanza-aprendizaje o, de manera más comprensiva, a su labor educativa. Cabe reseñar que los cambios suelen llevar aparejadas una serie de exigencias que pueden llegar a dificultar la labor docente ya que, como señalan algunos autores (Connor, 2017), pueden llegar a diferir tanto de la formación recibida, como de sus propias creencias y de sus prácticas actuales. Además, algunos de los cambios tienen otra serie de repercusiones como puede ser un incremento de trabajo resultante del aumento de tareas de carácter burocrático (Brown y Roloff, 2011; Konu et al., 2010; Mccallum y Price, 2010; Rudd, Lambert, Satterwhite, y Smith, 2009) o el aumento de ciertas presiones que priman la competitividad sobre la colaboración o el enfoque exclusivo en los resultados (Acton y Glasgow, 2015).

En este contexto de cambios, favorecer su bienestar estaría relacionado con disminuir el estrés concerniente a la propia labor de la enseñanza y el malestar que provocan los nuevos desafíos (Spilt et al., 2011). Y de manera más integral, en consonancia con las necesidades expuestas, favorecería el propio desarrollo personal y profesional del docente del que venimos hablando. Así lo señalan algunos estudios que evidencian la relación entre la promoción del bienestar del profesorado y una mejora física, mental, social y profesional (Kern, Waters, Adler y White, 2014, citados en Acton y Glasgow, 2015).

De manera más particular, tal y como señalan diferentes investigaciones, la promoción del bienestar del docente tiene una serie de repercusiones positivas, a diferentes niveles. A continuación señalamos algunas.

En primer lugar, parece que el bienestar es un requisito para el propio aprendizaje del docente. La cognición está relacionada con las emociones como apuntan Hoekstra y Korthagen (2011) basando su argumentación en diferentes estudios. En concreto, desde el punto de vista de la neurobiología, se defiende que los estados emocionales negativos

tienen efectos nocivos en el aprendizaje y, al contrario, los estados positivos lo favorecen (Elizondo, Rodríguez, y Rodríguez, 2018).

En segundo lugar, desde el punto de vista del alumnado, se entiende que sin el bienestar del profesorado sería difícil construir el bienestar del alumnado (e.g.: Konu et al., 2010; McCallum y Price, 2010; Roffey, 2012; Spilt et al., 2011). A modo de ejemplo, hay estudios que demuestran los efectos del bienestar del profesorado en los ajustes socioemocionales de sus alumnos y también en su aprendizaje (Malmberg y Hagger, 2009; Roth, Assor, Kanat-Maymon, y Kaplan, 2007).

Por último, desde el punto de vista de los resultados académicos, hay evidencia que señala que el bienestar del profesorado está interconectado con el éxito de su tarea educativa y, por lo tanto, con los mejores resultados de sus alumnos (Jennings y Greenberg, 2009; Bolhuis y Voeten, 2004; Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, y Korthagen, 2007; Hoy y Kurz, 2008 citados en Soini et al., 2010).

En definitiva, parece que la promoción del bienestar del profesorado no solo iría en consonancia con la importancia que dan algunos autores a que el desarrollo profesional docente sea abordado desde una perspectiva lo más integral posible, que abarque desde lo cognitivo a lo subjetivo y emocional y que, además de las competencias profesionales, posibilite el crecimiento personal (Zahonero y Martín, 2012); sino que, además, se presenta como un aspecto clave para la mejora de la educación.

Según estas consideraciones, vamos a hacer una aproximación a los diferentes significados del propio constructo en general, así como una aproximación desde la perspectiva de la psicología positiva y de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. El objetivo es entender aspectos destacables para el desarrollo de herramientas o estrategias proactivas que favorezcan el bienestar y el desarrollo personal del profesorado.

3.1 PERSPECTIVAS SOBRE EL BIENESTAR

El bienestar es un concepto complejo y multidimensional que históricamente ha permitido su aproximación desde diferentes enfoques (Dodge, Daly, Huyton, y Sanders, 2012). Para empezar, nos gustaría presentar la distinción que se establece entre el bienestar objetivo (material, físico, social...) y el psicológico.

El bienestar objetivo, tanto individual como social, está relacionado con los recursos o bienes disponibles. Los bienes básicos como la educación, la salud o el nivel económico; bienes físicos como la edad o la inteligencia; los socioambientales, como la vivienda, el medio ambiente, etc. influyen en el bienestar general e incluso en el bienestar ocupacional; y, aunque pueden facilitar el bienestar subjetivo (Soini et al., 2010), lo cual podemos comprobar comparando los datos de las sociedades más ricas con los de las más pobres (Diener, Seligman, Choi, y Oishi, 2018), no lo pueden garantizar (Diener, 1994). De manera más específica, existen estudios que desarrollan cómo, a pesar del aumento del nivel económico, a partir de un cierto nivel, no se produce ningún cambio significativo en los niveles de bienestar general (Csikszentmihalyi, 1999).

Una vez hecha esta aclaración sobre el bienestar objetivo, vamos a centrar la mirada en un bienestar de carácter psicológico, entendido como experiencia psicológica y funcionamiento óptimos (Deci y Ryan, 2008). Nos interesa especialmente porque es aquí donde se puede llegar a incidir a través de la promoción y desarrollo de ciertas habilidades, definidas de manera diferente por las diversas teorías sobre el bienestar que veremos a continuación.

De manera general, en primer lugar, existe una distinción tradicional entre las perspectivas hedónica y la eudaimónica con enfoques diferentes sobre el bienestar —aunque, en la realidad, parece que al mismo tiempo existiría un solape en las experiencias de una y otra (Deci y Ryan, 2008)— también conocidas como bienestar subjetivo y bienestar psicológico, respectivamente.

3.1.1 PERSPECTIVA HEDÓNICA O BIENESTAR SUBJETIVO

En primer lugar, encontramos la perspectiva hedónica, relacionada con la felicidad, que define el bienestar en términos de la búsqueda del placer y la evitación del dolor (Ryan y Deci, 2001) y se refiere a elementos como los afectos positivos y negativos y la satisfacción con la vida. Según Deci y Ryan (2008), la perspectiva hedónica adquirió especial relevancia en la investigación sobre el bienestar gracias, en gran medida, al trabajo de psicólogos como Diener (1984) que se centraron en la exploración del bienestar subjetivo. Desde esta perspectiva, el bienestar se considera subjetivo porque son las personas las que evalúan su nivel de bienestar.

Para Diener y Suh (1997), este bienestar subjetivo consiste en dos elementos interrelacionados: *La satisfacción con la vida* que se refiere a los elementos cognitivo-rationales sobre cómo las personas evalúan sus vidas. *Los afectos positivos y los afectos negativos* que están relacionados con los estados de ánimo y las emociones y se refieren a los elementos afectivo-emocionales. Aunque, como veremos más adelante, éstos también se pueden trabajar desde una perspectiva cognitiva como es la gestión de las emociones que se defiende desde la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Acorde con la perspectiva hedónica del bienestar, una definición operacional del bienestar subjetivo sería: “La experiencia de un alto nivel de afectos positivos, un bajo nivel de afectos negativos y un alto grado de satisfacción” (Deci y Ryan, 2008, p. 1). Según este enfoque, la felicidad es lo que constituye el sentido de la vida y su búsqueda es lo que justifica todas las actuaciones humanas individuales y colectivas (García-Martín, 2002).

3.1.2 PERSPECTIVA EUDAIMÓNICA O BIENESTAR PSICOLÓGICO

En segundo lugar, encontramos la perspectiva eudaimónica que se centra en el significado y la autorrealización y conceptualiza el bienestar en términos del pleno funcionamiento de una persona. Desde esta perspectiva se resalta el funcionamiento psicológico positivo y el desarrollo humano (Dodge et al., 2012). Además, se defiende que el bienestar no es un

estado, sino un proceso de realización de la potencialidad de cada uno y de vivir de manera acorde a la búsqueda de esta realización (Deci y Ryan, 2008).

Esta perspectiva es heredera del concepto de Aristóteles según el cual las personas estaban llamadas a realizar su pleno potencial para lograr una buena vida, se alinea con la psicología humanista del siglo XX (Deci y Ryan, 2008; Diener, Oishi, y Lucas, 2003) y define lo que constituiría el bienestar psicológico. Dentro de esta perspectiva existen diferentes teorías o tradiciones.

Primeramente, señalamos la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) según la cual existen tres necesidades psicológicas básicas innatas, imprescindibles para el crecimiento psicológico:

- *Autonomía* (locus interno de causalidad percibida)
- *Competencia* (sentirse capaz de lograr los resultados deseados y hacer frente de manera eficaz a los retos).
- *Relación o conexión* (relaciones cercanas, ser tenido en cuenta y apoyo)

Estas tres necesidades psicológicas innatas están relacionadas con la automotivación y el bienestar de manera que cuando son satisfechas producen su ampliación y cuando no son satisfechas, una reducción (Ryan y Deci, 2000).

Otra de los defensores de tradición eudaimónica es Carol Ryff, la cual, a partir de los puntos de convergencia encontrados en las características sobre el bienestar de las diversas teorías que se habían desarrollado hasta el momento, elaboró una teoría multidimensional como contrapunto a la perspectiva hedónica predominante en la psicología del momento (Ryff, 1989). Estas dimensiones nos parecen de especial relevancia porque ponen el énfasis en los criterios personales sobre uno mismo: sobre cómo se ve y se relaciona uno consigo mismo, con los demás, el entorno y las circunstancias; y sobre su necesidad de contribución y mejora.

Entre las dimensiones, la *autoaceptación* es “uno de los criterios más recurrentes en las teorías anteriores” (p.1071). Está relacionada con la percepción que se tiene sobre uno

mismo, con la satisfacción o insatisfacción con las cualidades personales, con lo que se es y con lo que le ha ocurrido en el pasado.

Otra de las dimensiones señaladas es la *autonomía*. Según la autora, también es relevante en la literatura anterior y hace referencia a las cualidades de autodeterminación, independencia y regulación del comportamiento desde dentro. Esta característica puede ser medida en función de lo autónomo que se sea o desde dónde se valore uno mismo o las circunstancias, si desde un locus interno, dirigido por los estándares personales o, por el contrario, en función de lo que opinen los otros o de las presiones sociales.

Siguiendo con el orden establecido por la autora, la siguiente dimensión hace referencia a las *relaciones positivas con los otros*. Aparece recogida en numerosas teorías anteriores y “hace hincapié en la importancia de las relaciones interpersonales basadas en la confianza y el afecto” (p.1071). Aquí se les da importancia a los sentimientos de empatía y afecto por todos los seres humanos y si la persona es capaz o no de tener relaciones satisfactorias y de confianza, de mostrar afecto, intimidad y compromiso con los otros.

A continuación, la siguiente dimensión se refiere a la habilidad individual para elegir o crear entornos positivos y, también, para controlar entornos complejos: *Control del entorno*. Según la autora, las teorías anteriores apuntaban a la habilidad personal para avanzar y cambiar el entorno de manera creativa y desde esta dimensión se valora la destreza o dificultad para manejarse en los asuntos diarios y si se tiene conciencia o no de las oportunidades y del uso que se hace de ellas.

Hasta aquí, las dimensiones de Ryff podrían coincidir, con matices, con las necesidades básicas de Ryan y Deci; no obstante, Ryff observa otras dos dimensiones más relacionadas con la concepción eudaimónica del bienestar y que tienen que ver con el desarrollo del potencial personal. Estas dos dimensiones son el propósito en la vida y el crecimiento personal.

La dimensión del *propósito en la vida* parte de la creencia de que la vida tiene un sentido y para funcionar de manera positiva sería necesario tener un sentido de dirección hacia unas metas en la vida y la intención de alcanzarlas.

Por último, la autora señala *el crecimiento personal* como la dimensión que implica que no sólo es necesario que uno alcance las dimensiones anteriores, sino que continúe desarrollando su potencial para crecer como persona. En la parte más óptima del espectro estarían el sentimiento de crecimiento continuo, de estar desarrollando el potencial propio o la apertura a las nuevas experiencias y, en la menos óptima, el sentirse estancado, aburrido o incapaz de desarrollar nuevos modelos de comportamientos.

Además de la conceptualización de las diferentes dimensiones, Ryff desarrolló un instrumento para medir el bienestar (Ryff, 1989, p. 1072) señalando las cualidades, actitudes y sentimientos que tendrían las personas con una mayor nivel de bienestar que recogemos en la siguiente tabla (Tabla 6) y nos pueden servir como guía para saber los recursos individuales que habría que potenciar y las oportunidades que habría que ofrecer con respecto a cada una de las dimensiones³:

Tabla 6: Cualidades, actitudes y sentimientos que tendrían las personas con un mayor nivel de bienestar (Ryff, 1989)

Cualidades	Descripción
Autoaceptación	Una actitud positiva hacia uno mismo; el reconocimiento y aceptación de cada uno de los múltiples aspectos del ser, incluyendo las cualidades buenas y malas; un sentimiento positivo sobre su vida pasada.
Relaciones positivas con los otros	Unas relaciones de confianza, cálidas y satisfactorias con los otros; un interés por el bienestar de los otros; una capacidad de empatía, afecto e intimidad fuerte; una comprensión del intercambio (dar y recibir) de las relaciones humanas.
Autonomía	La autodeterminación y la independencia; la capacidad para resistir las presiones para que piense y actúe de cierta manera; regularse desde dentro; evaluarse a sí mismo por estándares propios.
Control del entorno	Un sentimiento de dominio y competencias para gestionar el entorno; un control de un conjunto complejo de actividades externas; un uso efectivo de las posibilidades del entorno; la habilidad para elegir y crear entornos adecuados a las necesidades personales y a los valores.

³ El objetivo de esta traducción de parte del instrumento de Ryff es el de teorizar sobre las posibilidades formativas que se abren; en ningún caso, se pretende utilizar como traducción validada del propio instrumento.

Propósito en la vida	Unos objetivos en la vida y sentido de dirección; un sentimiento de que su vida pasada y presente tiene significado; unas creencias de que la vida tiene un sentido; tiene unos objetivos por los que vivir.
Crecimiento personal	Un sentimiento de desarrollo continuado; de crecimiento y expansión; la apertura a nuevas experiencias; un sentimiento de que está desarrollando todo su potencial; ver la mejora en sí mismo a lo largo del tiempo; cambia de manera que se refleja en el autoconocimiento y la eficacia.

Fuente: Dimensiones del bienestar de Ryff (1989)

Como ya se ha señalado, el bienestar subjetivo y psicológico, claramente distinguibles en algunos aspectos, se solapan en otros (ver Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002); no obstante, resulta interesante señalar la potencialidad tanto de la concepción hedónica de los afectos y la satisfacción como de la eudaimónica de las necesidades básicas y las dimensiones para el desarrollo personal docente porque, como señalan Díaz et al. (2006), pueden servirnos como indicadores sobre dónde el ser humano puede desarrollar sus capacidades y su crecimiento personal. En la siguiente tabla (Tabla 7) recogemos los diferentes recursos de las diferentes teorías aquí señaladas atendiendo a las perspectivas individual y social.

Tabla 7: Recursos psicológicos del bienestar, según las diferentes teorías

Tipo	Necesidades/Dimensiones		Autores
Individuales	Autoaceptación	Percepción que se tiene de uno mismo.	Ryff
	Autonomía	Locus interno de causalidad.	Ryan y Deci
		Autodeterminación, independencia y regulación del comportamiento desde dentro.	Ryff
	Competencia	Capacidad de lograr los resultados deseados. Hacer frente a los retos.	Ryan y Deci
	Crecimiento personal	Desarrollo continuo del potencial personal. Apertura a nuevas experiencias.	Ryff
	Propósito en la vida	Objetivos. Dirección.	Ryff
	Afectos positivos y negativos	Elementos afectivos-emocionales.	Diener
	Satisfacción con la vida	Elementos cognitivos.	Diener

Sociales	Relación o conexión/Relaciones positivas	Relaciones cercanas. Relaciones basadas en la confianza y el afecto. Empatía. Intimidad. Compromiso con los otros.	Ryan y Deci Ryff
	Pertenencia	Ser tenido en cuenta. Apoyo.	Ryan y Deci

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores señalados.

A continuación, siguiendo con la perspectiva del bienestar, se revisa la aproximación al constructo desde la perspectiva de la psicología positiva y lo que esta puede aportar para el desarrollo personal y profesional del docente.

3.1.3 PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Esta rama de la psicología coloca al bienestar en un lugar destacado; de hecho, surgió a principios de siglo, de la mano de Seligman y Csikszentmihalyi (2000), para corregir, según ellos, el desequilibrio que percibían en la psicología tradicional centrada en abordar el sufrimiento y las enfermedades mentales y que había desatendido el lado positivo de la vida. De esta manera, la psicología positiva se centra en “el significado de los momentos felices e infelices, el tapiz que tejen y las fortalezas y virtudes que manifiestan y que otorgan una calidad determinada a la vida” (Seligman, 2017, p. 20)

Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), el objetivo de la psicología positiva es el desarrollo de una ciencia que entienda la emoción positiva y ofrezca unas pautas para aumentar las fortalezas y las virtudes con el objetivo de vivir dentro de los límites más elevados del rango de felicidad⁴. Para ellos, el éxito en la vida no reside en dedicar demasiados esfuerzos en corregir las debilidades; sino, al igual que sucede con la satisfacción emocional más profunda, en potenciar el desarrollo y el ejercicio de las propias fortalezas personales.

⁴ Seligman utiliza los términos “bienestar” y “felicidad” indistintamente. En su obra *La auténtica felicidad* (2017), en el apartado dedicado a la terminología, afirma que utiliza los términos “bienestar” y “felicidad” como términos genéricos para describir los propósitos de toda la iniciativa de la Psicología Positiva.

La psicología positiva se fundamenta en tres pilares básicos: en primer lugar, las emociones positivas con respecto a las valoraciones personales del presente y el pasado; en segundo lugar, las habilidades personales y virtudes como la amabilidad, la integridad, la originalidad, la gratitud, etc.; y, en tercer lugar, el estudio y desarrollo de instituciones positivas para el desarrollo humano (Vopel, 2003).

Dentro de esta corriente, cabe mencionar a Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade (2005), quienes, partiendo de la definición subjetiva de Diener, diseñaron su arquitectura de la felicidad. Lyubomirsky y Layous (2013) señalan que esta arquitectura del bienestar se encuadra dentro de lo que se ha venido en llamar la psicología positiva relacionada con la tradición hedónica al hacer hincapié en que las personas pueden aumentar su bienestar realizando acciones intencionalmente positivas.

Estos autores proponen que el bienestar de una persona se compone de tres niveles: un nivel determinado genéticamente, otro relacionado con las circunstancias y un tercero, en el que basan su propuesta de crecimiento, relacionado con las actividades y prácticas individuales para lograrlo. Esta estructura permite abordar asuntos importantes como hasta dónde una persona puede desarrollar sus habilidades personales más allá de lo que determinan sus influencias genéticas. De igual manera les ha permitido, basándose en estudios anteriores, conferir un elevado peso al aspecto de la actividad intencional que apoya su propuesta: “Los esfuerzos volitivos ofrecen una posible y prometedora ruta para un aumento longitudinal de la felicidad” (p. 12).

Para ellos, estas acciones se realizan de manera deliberada y van desde ser agradecidos, exhibir un pensamiento optimista y tener un comportamiento prosocial. Además, las actividades son prácticas, simples, intencionales y regulares e imitan los pensamientos y comportamientos saludables asociados a la gente feliz de manera natural. La eficacia de estas actividades ha sido demostrada empíricamente (e.g.: Boehm, Lyubomirsky, y Sheldon, 2011; Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm, y Sheldon, 2011; Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005 citados en Lyubomirsky y Layous, 2013) y son breves, se autoadministran y son eficaces.

Para finalizar con la perspectiva de la psicología positiva, cabe señalar que autores como Seligman et al. (2009) han adaptado su modelo a la educación y es conocido como la educación positiva. Estos autores definen la educación positiva como la educación en las competencias tradicionales y también en el desarrollo de competencias que favorezcan la felicidad del alumno. En consecuencia, los postulados de esta teoría, aplicados a la formación del profesorado, se aproximarían al desarrollo personal y profesional que venimos presentando desde el capítulo anterior.

Al igual que en la educación del alumnado, en la formación del profesorado se debería promocionar su bienestar, ayudándole, según la perspectiva positiva, a descubrir sus fortalezas y virtudes para poder potenciarlas. Además, como señala Bisquerra (2013) y en consonancia con la arquitectura del bienestar (Lyubomirsky et al., 2005), resultaría necesario, al mismo tiempo, ayudarle a comprender el porcentaje de mejora que está en su mano desarrollar y darle herramientas para lograrlo.

3.1.4 BIENESTAR DOCENTE

En educación, la atención al bienestar docente no es un asunto nuevo y ha sido estudiado y abordado por diferentes autores. Según Soini et al. (2010), se trata de un sentimiento de plenitud profesional, satisfacción, significado y felicidad, construido en un proceso colaborativo con los colegas y los alumnos que, a su vez, puede ser favorecido o no por factores contextuales⁵.

En la misma línea, Acton y Glasgow (2015), argumentan que el bienestar del profesorado está influido por diferentes tipos de factores que se complementan y si se potencian pueden contribuir al bienestar del profesorado en su entorno de trabajo. Estos autores hacen referencia a tres tipos de factores: individuales, relacionales y contextuales. Para promover

⁵ En este trabajo dejamos fuera los aspectos contextuales, más bien considerados como factores externos como las políticas, el aumento de trabajo y la cultura escolar que son cruciales para el bienestar docente, las posibilidades de acción, la agencia y las relaciones (Soini et al., 2010); pero se escapan a nuestro ámbito de estudio.

el desarrollo profesional, estos tres factores se integran para dar como resultado un sentimiento positivo de bienestar profesional.

Como ya señalamos en el capítulo anterior, las relaciones son uno de los aspectos a los que los profesores dan más importancia con respecto a su satisfacción laboral; además, los profesores menos experimentados, señalan sus necesidades formativas para hacer frente a las relaciones tanto con sus alumnos como con sus familias. En esta línea, en un estudio sobre la literatura relativa al bienestar docente, Acton y Glasgow (2015) hicieron una aproximación a los aspectos fundamentales que afectan al bienestar docente y concluyeron que uno de los temas fundamentales, junto a las emociones o el contexto laboral, hacía referencia a aspectos que tenían que ver con las relaciones profesionales, bien fuera con los compañeros, los alumnos o la dirección.

Como ya hemos visto desde el punto de vista del bienestar, las relaciones seguras y positivas son de gran importancia para el funcionamiento humano, ya que reflejan la necesidad básica de pertenencia (Ryan y Deci, 2000) y hacen referencia a los sentimientos de empatía y afecto de todos los seres humanos y a la capacidad de tener relaciones satisfactorias y de confianza y de mostrar afecto, intimidad y compromiso con los otros (Ryff, 1989).

De esta manera, los factores relacionales cobran especial relevancia en el entorno educativo donde las relaciones que se establecen son complejas y variadas y existen numerosos estudios que muestran los aspectos relacionales como elementos clave para el bienestar docente (e.g.: Brown y Roloff, 2011; Hagenauer et al., 2015; Konu et al., 2010; McCallum y Price, 2010; Roffey, 2012; Soini et al., 2010; Spilt et al., 2011).

Entre éstas relaciones, la interacción con los alumnos resulta ser la fuente primordial de bienestar y motivación (Hargreaves, 2000). Además, se presentan como el mayor vaticinador tanto de la alegría del profesor, fruto de las relaciones positivas, como de su ansiedad por las relaciones negativas (Hagenauer et al., 2015) y, además, es una fuente de satisfacción por la sensación de tener algún tipo de influencia positiva en el desarrollo emocional, social y académico del alumno (Lasky, 2005). En cuanto a la relación con los compañeros, también es considerada como un componente importante para el bienestar,

con especial hincapié en la percepción de un buen clima y el apoyo entre compañeros como elementos favorecedores (Soini et al., 2010).

No obstante la necesidad de potenciar los aspectos relacionales, los aspectos individuales juegan un papel importante. Así, se habla de potenciar las propias fortalezas y las propias virtudes, como se señala desde la psicología positiva, y también se plantea la necesidad de potenciar los recursos que descubrimos como componentes del bienestar a través de las diferentes perspectivas y teorías.

Estos aspectos individuales y relacionales también son abordados desde la perspectiva de la inteligencia emocional (IE) y las habilidades sociales (HHSS) que abordaremos a continuación. Por un lado, la IE, popularizada por Daniel Goleman a finales del siglo pasado, viene a poner de relieve la existencia de estas habilidades personales; como señalan algunos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), más importantes que las habilidades académicas a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

3.2 LAS HABILIDADES INTRAPERSONALES E INTERPERSONALES A PARTIR DE LOS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOCIAL

A continuación vamos a abordar la aproximación a las habilidades intrapersonales e interpersonales desde la pionera percepción de Gardner (1983) y su teoría de las inteligencias múltiples hasta los modelos mixtos como el de Bar-On (2006), que incluyen otra serie de habilidades relacionadas con las dimensiones del bienestar que hemos visto en este capítulo o con las habilidades sociales que veremos a continuación.

Gardner (1983), en su teoría de las inteligencias múltiples hacía referencia a dos tipos de inteligencia personales: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal a las que definía como capacidades de procesamiento de la información —una dirigida hacia dentro y otra dirigida hacia fuera— a las que todos los seres humanos tenemos acceso.

- *Inteligencia interpersonal* se entiende como la capacidad comprender a otras personas, qué desean, qué las motiva, cuáles son sus intenciones, para después, potencialmente, actuar en base a ese conocimiento.
- *Inteligencia intrapersonal*, está relacionada con la anterior, pero se dirige hacia uno mismo. Es la capacidad de formar un modelo preciso de uno mismo y de usarlo para actuar con eficacia en la vida.

Para este autor, la capacidad de conocerse a uno mismo y conocer a los otros es parte de la condición humana, igual que lo es la capacidad de conocer los objetos, y en su obra señala la importancia de que estas inteligencias sean investigadas.

Más adelante, en 1990, Salovey y Meyer desarrollaron de manera pionera una teoría de la inteligencia emocional y establecieron los criterios para su medición (Salovey y Mayer, 1990). Según señalan los mismos autores, la inteligencia emocional estaría relacionada con la visión de Gardner de las inteligencias personales (inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal) porque, de igual manera, hace referencia al conocimiento de uno mismo y de los otros.

Según reseña Mayer (2004), la IE tiene que ver con la interacción que se da entre las emociones y los pensamientos y nos ofrece dos definiciones que sus colegas y él han utilizado a lo largo del tiempo (Mayer, Caruso y Salovey, 1999, p. 267, citado en Mayer, 2004, p. 3):

La IE es la capacidad de razonar sobre las emociones para mejorar el pensamiento. Esto incluye la habilidad para percibir las emociones, acceder y generar emociones para asistir al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular las emociones de manera reflexiva con el objetivo de promover el crecimiento intelectual y emocional.

La IE se refiere a una habilidad para reconocer los significados de la emoción y sus relaciones, y para razonar y solucionar problemas con ellas. La IE está involucrada en la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos asociados a las emociones, comprender la información de esas emociones y gestionarlas.

Acorde a estas definiciones, Mayer y Salovey (1997) distinguen cuatro áreas de habilidades personales; a las que Mayer (2004) se refiere indistintamente como *capacities*, *skills* o *abilities*. En su modelo de las “Cuatro Ramas de la inteligencia emocional”, define la IE como las habilidades para: a) percibir con precisión las emociones en uno mismo y en los otros; b) usar las emociones para facilitar el pensamiento; c) comprender los significados emocionales y; d) gestionar las emociones.

Estas habilidades básicas se componen a su vez de otras habilidades que recogemos de Fernández-Berrocal y Extremera (2005): en primer lugar, la percepción emocional está relacionada con la habilidad para identificar y reconocer las emociones propias y las de los demás lo que implica la necesidad de atender e identificar las señales emocionales propias y ajenas; en segundo lugar, la utilización o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta las emociones al razonar y cómo éstas nos afectan cognitivamente; en tercer lugar, la comprensión emocional entraña la habilidad para saber qué emociones se sienten o están involucradas en las interacciones e implica el conocimiento de las causas de las emociones y las consecuencias de las acciones; por último, la regulación emocional implica la habilidad para moderar las emociones negativas e intensificar las positivas abarcando de esta manera “el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal” (p.71).

A partir de las propuestas de la inteligencia emocional, surgieron los modelos mixtos, como el de Bar-On (2006), que parte de la IE y combina las habilidades de la IE con dimensiones del bienestar, como la autoestima y la auto-actualización, con las HHSS como la asertividad, con la capacidad de automotivación y crea su “Modelo de Inteligencia Socio-Emocional” (Tabla 8) donde distingue una habilidades intrapersonales, unas habilidades interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado anímico en general.

Tabla 8: Modelo de Inteligencia Emocional y Social (IEyS) de Bar-On

Factores	Habilidades
Intrapersonal	<p><i>Autoconcepto y autoexpresión:</i></p> <p>Autoestima: habilidad para percibirse, comprenderse y aceptarse a uno mismo.</p> <p>Autoconciencia emocional: habilidad para reconocer y comprender nuestras propias emociones.</p> <p>Asertividad: habilidad para expresarse uno mismo y nuestras emociones de manera efectiva y constructiva.</p> <p>Independencia: habilidad para ser autosuficiente e independiente emocionalmente.</p> <p>Autoactualización: habilidad para lograr las metas personales y desarrollar nuestro potencial.</p>
Interpersonal	<p><i>Conciencia social y relación interpersonal:</i></p> <p>Empatía: habilidad para ser consciente y comprender los sentimientos del otro.</p> <p>Responsabilidad social: habilidad para identificarse con el propio grupo social y cooperar con otros.</p> <p>Manejo de las relaciones interpersonales: habilidad para establecer relaciones satisfactorias y relacionarse bien con los demás.</p>
Manejo del estrés	<p><i>Gestión emocional y regulación:</i></p> <p>Tolerancia al estrés: habilidad para gestionar las emociones de manera efectiva y constructiva.</p> <p>Control del impulso: habilidad para controlar las emociones de manera efectiva y constructiva.</p>
Adaptación/ajuste	<p><i>Gestión del cambio:</i></p> <p>Prueba de realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre la experiencia subjetiva (pensamientos y sentimientos) y la realidad objetiva.</p> <p>Flexibilidad: habilidad para modificar nuestros pensamientos y sentimientos a las nuevas situaciones.</p> <p>Solución de problemas: habilidad para solucionar de manera efectiva problemas de naturaleza personal e interpersonal.</p>
Estado de ánimo	<p><i>Automotivación:</i></p> <p>Optimismo: habilidad para ser positivo y mirar el lado positivo de la vida</p> <p>Felicidad: sentirse a gusto con uno mismo, con los otros y con la vida en general.</p>

Fuente: Traducción propia de la tabla en Bar-On (2006, p. 25)

Como hemos visto, desde esta perspectiva de la IEyS se incluyen también habilidades relacionadas con las habilidades sociales (HHSS) como es la asertividad. A continuación, hacemos un breve repaso por su orígenes y su evolución para comprender cómo se distingue del concepto de habilidades interpersonales.

Las HHSS se comenzaron a estudiar, según Caballo (2010), en la primera mitad del siglo XX. Aunque entonces no se conocía por ese término, ya había investigadores que estudiaban diferentes aspectos de la conducta social en niños; sin embargo, la primera fuente conocida y aceptada se sitúa en EEUU y se apoya en los trabajos de Salter (1949, citado en Paula y Garanto, 2001) uno de los padres de las terapias de conducta.

Según señalan algunos autores (Garaigordobil y Peña, 2014), parece existir cierta controversia entre los conceptos de HHSS y de competencia social, debido a su complejidad y en numerosas ocasiones se utilizan indistintamente. Este mismo conflicto terminológico surge con respecto a la IE donde encontramos que competencias, habilidades, capacidades y destrezas se utilizan indistintamente al igual que sucede en inglés con *skills*, *habilities*, *capacities* e incluso *competences*.

Según señala Caballo (2010), la ausencia de una definición del constructo aceptada por todos o el hecho de que no estén claramente delimitadas sus dimensiones hace que cada investigador seleccione los componentes según su intuición, a falta de un modelo establecido que guíe la investigación sobre HHSS. Esta falta de consenso es en cierta medida debida, como señalan Meichenbaum, Butler y Grudson (1981, citado en Caballo, 2010), con que la habilidad social es parcialmente dependiente del contexto, al igual que ya señalaba Gardner (1983) para las inteligencias personales: lo que se considera habilidad social en un contexto cultural determinado, puede no serlo en otro; o la conducta apropiada en una situación, puede no serlo en otra situación distinta.

Para Caballo (1986, citado en Caballo, 2010) las HHSS están relacionadas con las conductas:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derecho de ese individuo de un modo adecuado a la situación,

respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.
(p.6)

Sin embargo, para otros autores el constructo es más comprensivo y abarca otra serie de habilidades. Es el caso de Paula y Garanto (2001), para los que, además de las conductas, también incluye una serie de componentes cognitivos y unos componentes afectivo-emocionales que consideran que han sido sistemáticamente olvidados en el estudio de la interacción social. Estos autores amplían el alcance del constructo al mantener que las HHSS contienen componentes que se hacen (motores), sienten (emocionales), dicen (verbales) y piensan (cognitivos).

Según estas consideraciones, parece que la interpretación de las HHSS, en función de los autores, puede llegar a considerar una interpretación de las habilidades personales más comprensiva que incluye aspectos emocionales. Al igual que sucede desde la IE, el abanico se amplía; aunque esta última de manera más integral, al incluir la noción intrapersonal dirigida hacia uno mismo, con las implicaciones que conlleva para actuar con eficacia en la vida (Gardner, 1983).

En relación con la IEyS, que combina las emociones y las habilidades sociales, se ha ido conformando progresivamente un modelo que conocemos con CASEL: *Collaborative Social and Emotional Learning*. Desde aquí, se han ido diseñando distintos programas de aprendizaje emocional y social (SEL por sus siglas en inglés) que buscan la promoción de la competencia social y emocional (SEC por sus siglas en inglés) (Jennings y Greenberg, 2009). Para estos autores, SEC es un constructo más amplio que la IE, según lo desarrollaron desde *Collaborative Social and Emotional Learning* (CASEL) (2003, citado en Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, y Greenberg, 2013) al incluir diferentes competencias conductuales, cognitivas y emocionales. Las 5 competencias básicas son: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para las relaciones y toma de decisiones responsable. En la siguiente tabla (Tabla 9) ofrecemos una descripción de cada una de las competencias de CASEL según se describen en su página web.

Tabla 9: Competencias principales de CASEL

Competencias	Descripción
Autoconciencia	La habilidad para reconocer las emociones, pensamientos y valores y como estos influyen en el comportamiento. La habilidad para reconocer las fortalezas y las limitaciones, con un buen sentido de la confianza, optimismo y con una mentalidad de crecimiento.
Autogestión	La habilidad para regular las emociones, pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones. Con la capacidad para manejar el estrés de manera efectiva, controlar los impulsos y automotivarse. La habilidad para fijar objetivos personales y académicos.
Conciencia social	Habilidad para comprender la perspectiva de los otros y empatizar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias. La habilidad para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.
Habilidades para las relaciones	La habilidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diferentes individuos y grupos. La habilidad para comunicar con claridad, escuchar bien, cooperar con otros y resistirla presión social inapropiada, negociar los conflictos de manera constructiva y buscar y ofrecer ayuda en caso de necesidad.
Toma de decisiones responsable	La habilidad para tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento social y las interacciones sociales basadas en los estándares éticos, la seguridad y las normas sociales. La evaluación realista de las consecuencias de las acciones y la consideración del bienestar propio y ajeno.

Fuente: Traducción propia de las Competencias CASEL (2019)

La IE y los programas mixtos no son algo nuevo en educación y, al igual que existen programas promotores del bienestar, también existen diferentes programas de intervención para promover la IE en los diferentes ámbitos educativos. En concreto, hay estudios que defienden la necesidad de incluir las habilidades relacionadas con las emociones dentro de las competencias básicas de la educación obligatoria y, por lo tanto, como parte de la formación inicial del profesorado (Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008); especialmente si se parte de la premisa de que: “No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente” (p. 441).

Como señalan estos autores, durante este siglo ha habido una profusión de estudios sobre la IE y más recientemente se ha empezado a analizar la relación entre la IE y el ajuste personal y bienestar del docente. De manera general, la IE se relaciona con un mejor funcionamiento personal y social del individuo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a; Schutte et al., 2001 citados en Palomera et al., 2008) y existe una relación entre la IE y el bienestar psicológico de manera que a más IE, mayor bienestar psicológico (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 1999, citados en Bermúdez, Teva, y Sánchez, 2003) y, al contrario, la falta de competencia emocional y social del docente puede desembocar en “cascada de burnout” de este (Jennings y Greenberg, 2009)

Desde las diferentes aproximaciones de la IE (IEyS, Sel, SEC y CASEL) se busca la promoción de habilidades personales en el ámbito educativo, desde la infancia hasta la universidad (Bierman y Motamedi, 2015; Conley, 2015) y también en la formación del profesorado. Tal es el caso, por ejemplo, del programa y posterior estudio llevado a cabo en la Comunidad de Cantabria por Palomera, Briones, Gómez-Linares, y Vera (2017) en el ámbito de la formación del profesorado. Según estos autores, un programa de entrenamiento en aprendizaje socio emocional (SEL) en la formación inicial del profesorado tiene repercusiones en ciertas habilidades personales. Con este programa se buscaba promover habilidades intrapersonales e interpersonales como la autoestima, la empatía, la afectividad, la asertividad y la comunicación y dio como resultado un aumento significativo en variables como la autoestima, la empatía y la confianza para hablar en público, así como una disminución de las emociones negativas.

A modo de síntesis de estos capítulos, resaltamos las dos dimensiones a las que el profesorado de secundaria tiene que hacer frente: una profesional, relacionada más directamente con el conocimiento tanto de su disciplina como de técnicas y herramientas que faciliten su labor académica y otra dimensión personal, que venimos analizando desde el capítulo anterior y se considera tan importante porque atañe directamente tanto a su propio bienestar y a su labor docente, como al bienestar y el éxito de sus alumnos.

La dimensión personal que nos ocupa, tiene a su vez dos perspectivas, una perspectiva individual y otra social o colectiva, ambas intrincadas en la profesión docente al ser esta una profesión eminentemente relacional.

Desde el punto de vista social, la faceta personal juega un papel clave en el contexto del profesorado. Por una parte, es clave para favorecer relaciones positivas con los alumnos, compañeros y las familias para posibilitar. Por otra, para favorecer la atención a la dimensión personal del alumnado de manera que se potencien en ellos una serie de habilidades que difieren de las competencias académicas, pero que son necesarias para el desarrollo de estas y que, además, el alumnado necesita para su propio bienestar, para su aprendizaje y para manejarse en la vida.

Desde el punto de vista individual, encontramos que el desarrollo de habilidades intrapersonales está directamente relacionado tanto con el bienestar del profesorado como con su éxito profesional pues no se puede enseñar lo que no se domina. De esta manera, tanto para sentirse bien y satisfecho como desarrollar al alumnado al nivel personal o para experimentar relaciones positivas, el profesorado necesita tener la posibilidad de desarrollar primero una serie de habilidades intrapersonales.

Por lo tanto, esta dimensión personal, con sus habilidades intrapersonales e interpersonales, debería ser abordada de manera consciente y explícitamente de manera que desarrollo personal y profesional docente vayan de la mano. Según lo estudiado en estos capítulos, esta dimensión está siendo tomada en cuenta en educación tanto desde las competencias docentes, como desde la perspectiva psicológica para promover el bienestar y las competencias emocional y social. Como veremos en el siguiente capítulo, a través del coaching y de una formación en coaching también es posible favorecer y potenciar el desarrollo personal del docente.

Capítulo IV: COACHING

El objetivo de este capítulo es ofrecer una aproximación al concepto de coaching, tanto desde una perspectiva de sus orígenes como de su concepción y evolución en educación. En primer lugar, vamos a hacer una introducción presentando los orígenes del coaching y las diferentes escuelas y dimensiones para, a continuación, centrarnos en las influencias y características humanistas. En segundo lugar, veremos cómo se entiende coaching en educación, cuándo surge, cómo lo hace y las diferentes aproximaciones más extendidas en la actualidad y otras que, aunque no lo están tanto, coinciden con una visión integral donde los aspectos personales cobran especial relevancia. Para finalizar abordaremos la conexión entre coaching y el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales y su conexión con la promoción del bienestar.

4.1 INTRODUCCIÓN AL COACHING

Normalmente existe cierta dificultad para entender qué es coaching o de qué se está hablando cuando se usa este término. Son varios los aspectos que dificultan la comprensión del término de coaching relacionados, por un lado, con las diferentes escuelas y su diferentes perspectivas; y por otro, a causa de los diferentes aspectos o dimensiones de la disciplina a la que puede referirse el término; sin olvidar, por último, el mal uso que se hace de él desde algunos ámbitos, generalmente de entretenimiento televisivo.

4.1.1 DIFERENTES ESCUELAS

Con respecto a las diferentes escuelas, según algunos autores (Ravier, 2005) es posible distinguir diferentes visiones que surgían de manera más o menos paralela, atribuyéndose cada una de ellas la autoría del coaching. Este autor diferenciaba tres tipos de coaching según el lugar donde se pusiera el acento a la hora de aplicar el método: por un lado, un Coaching Humanista, influido por la psicología humanista, desarrollado por Gallwey y Whitmore que pone el acento en la perspectiva humanista del máximo potencial y el desarrollo personal; un Coaching Filosófico o Coaching Ontológico, basado en la ontología

del lenguaje cuyos principales exponentes son Echeverría y Olalla, que también pone el acento en el desarrollo personal a través del lenguaje y, por último, un Coaching Práctico basado en la efectividad y la utilidad del coaching, cuyos exponentes más destacados fueron Leonard y Goldsmith. Estos tres tipos de coaching se correspondían con lo que el Ravier (2005) señalaba como tres grandes escuelas diferenciadas: la escuela europea, la escuela chilena y la escuela norteamericana, respectivamente.

Desde nuestro punto de vista, todas las escuelas tienen una clara influencia humanista. La escuela chilena, con Echeverría (2005) como su máximo exponente, ha desarrollado su propia filosofía del coaching ontológico basándose en postulados de la filosofía existencialista de la que también se nutre el humanismo de Maslow (Maslow, 1972). En especial de la fenomenología que “utiliza la experiencia subjetiva personal como fundamento sobre el que construir el conocimiento abstracto” (p.38). Lo más notable es su concepción ontológica del lenguaje como creador de la realidad.

En la escuela norteamericana también se encuentran algunas claves humanistas tal y como se desprende tanto de las Competencias Clave como de la definición de la Federación Internacional de Coaching (ICF), la asociación más grande de coaches⁶ a nivel internacional creada por Thomas Leonard, de la escuela norteamericana. En un estudio anterior (González-Valderas, 2014, p. 30) reflejábamos la definición de coaching que se encontraba en la página web de la ICF:

El coaching profesional consiste en una relación profesional continuada que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas. Mediante el proceso de coaching, el cliente profundiza en su conocimiento, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida.

En la actualidad, la definición se ha transformado y, como recoge la ICF, coaching se define de manera diferente e incluye el concepto humanista del máximo potencial:

⁶ Coaches es el plural de coach.

El coaching profesional se fundamenta en una asociación con clientes en un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo que les inspira a maximizar su potencial personal y profesional.

A priori, no se perciben grandes discrepancias entre las escuelas americana y europea en cuanto a su manera de concebir coaching; sin embargo, en la práctica real sí puede existir una diferencia entre un coaching más práctico en Estados Unidos, o más técnico —que es el término que vamos a utilizar nosotros en educación— que en Europa.

Uno de los motivos puede ser un aspecto cultural, como han comprobado David, Clutterbuck y Megginson (2013, citado en Cox, Bachkirova, y Clutterbuck, 2014) en un estudio sobre las herramientas y estrategias relacionadas con el logro de objetivos. Estos autores señalaban que, aunque en un principio los coaches de ambos contextos mostraban un alta dependencia de las herramientas, con la experiencia, los europeos adoptaban una actitud más matizada del papel y naturaleza de los objetivos y se centraban en las conversaciones de coaching al encontrar que las técnicas que habían aprendido les limitaban. Por su parte, los estadounidenses se mantenían aferrados a las técnicas aprendidas para los objetivos.

Para la elaboración de un programa de formación en coaching para los docentes de secundaria, hemos tomado como eje la propuesta de Tim Gallwey y John Whitmore como las personas que sentaron las bases de un coaching predominantemente humanista a finales del siglo pasado como una nueva manera de entender el entrenamiento (coaching en inglés) del tenis, que prestaba atención al mundo interior del jugador y no solo a las habilidades externas (Gallwey, 2009).

Tim Gallwey publicó *El Juego interior del tenis*, dedicado al aspecto mental del deporte a principios de los 70. En él, defiende que hay un proceso de aprendizaje natural que opera en toda las personas. Según su teoría, hay un juego exterior que se juega contra un adversario externo para superar obstáculos externos y alcanzar una meta externa y, en paralelo, hay otro juego interior llevándose a cabo dentro de la mente del jugador y que se juega contra diferentes obstáculos internos como los juicios, la duda, la falta de confianza, etc.

Whitmore se trasladó a Estados Unidos a estudiar con Gallwey, desarrollando más adelante el juego interior de otros deportes como el golf o el esquí. Posteriormente, todo este conocimiento y práctica desembocó en el coaching de la empresa como el desarrollo del liderazgo con la aspiración de sustituir los tradicionales métodos autocráticos de dirección (Whitmore, 2003). Whitmore escribió *Coaching for Performance. Growing People, Performance and Purpose*⁷ a principios de los 80 y, desde entonces, es uno de los libros de referencia del coaching.

Según se desprende de estos autores, las influencias de este primer coaching son múltiples, desde la filosofía oriental de Prem Rawat (Gallwey, 2009), la filosofía de Sócrates, la psicología transpersonal de Assagioli, la inteligencia emocional de Goleman (Whitmore, 2003)... no obstante, la que prevalece, como ya hemos señalado, es la influencia del *counseling* y la psicología humanista. En la actualidad, este modelo de coaching se sigue nutriendo de diferentes propuestas, como sucede, a modo de ejemplo, en el caso del Coaching Evocativo en educación de Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010) con la psicología positiva, la indagación apreciativa, la entrevista motivacional y la comunicación no violenta. Como señalan Cox et al. (2014, p. 145):

Coaching es una disciplina aplicada y por definición se sirve de materias como la psicología que resaltan el conocimiento de los elementos constituyentes y los mecanismos de la práctica. Coaching no es una intervención simple y su complejidad deriva de la combinación de diferentes elementos que normalmente se estudian desde el ámbito de otras disciplinas. Por lo tanto, es natural que el campo cada vez mayor de conocimiento específico del coaching descansa en una multitud de teorías interdisciplinarias y fuentes de conocimiento.

A continuación, vamos a presentar las dimensiones básicas de coaching que, por una lado, permiten una mayor comprensión del significado del término y, por otro, nos van a ayudar a discernir las diferentes posibilidades de aplicación: desde un coaching más técnico

⁷ En la tercera edición, el título se ha traducido por: *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*; sin embargo, hemos preferido dejar su título original donde se habla de crecimiento, actuación y propósito y no, de rendimiento.

centrado en la metodología y las herramientas hasta un coaching más integral que busca un desarrollo personal como requisito de aprendizaje y cambio.

4.1.2 DIMENSIONES DE COACHING

Con respecto a las dimensiones del coaching, a veces la confusión con el término tiene su origen en su carácter polisémico que hace referencia al mismo tiempo a distintas dimensiones de la propia disciplina. De esta manera, coaching puede hacer referencia tanto a un proceso, como a una relación, como a una metodología, como a unos principios y objetivos fundamentales.

El diseño de estas dimensiones de coaching nos van a servir, en primer lugar, para distinguir los diferentes significados de manera que conozcamos a qué se puede referir el término y, en segundo lugar, a esclarecer las posibilidades del coaching, en función de la dimensión en la que se ponga el énfasis. Al final de este apartado, se ofrece una tabla con una descripción de las dimensiones (Tabla 10).

4.1.2.1 La meta final de coaching

La primera dimensión que queremos señalar da respuesta al para qué se empieza un proceso de coaching. El proceso de coaching comienza cuando un individuo desea lograr un objetivo al que Whitmore (2003) denomina “meta final” en torno a la cual se va a diseñar y desarrollar el propio proceso de coaching.

De igual modo, cada una de las sesiones del proceso se desarrolla a partir de un objetivo que se quiere lograr (ver modelo GROW a continuación). De esta manera, los objetivos se discuten en una primer fase para luego reaparecer en la fase final del proceso de coaching con el fin de convertir toda la conversación en un resultado, mediante la reflexión sobre las posibilidades y el compromiso con la acción.

Esta dimensión le confiere de su característica más pragmática: la consecución de objetivos prácticos. De hecho, la cualidad más importante de una buena meta según Whitmore (2003) es que sea específica, medible, acordada, realista y por etapas (SMART es el acrónimo por sus características en inglés).

4.1.2.2 Coaching como proceso

La segunda dimensión hace referencia al proceso de coaching. Coaching se plantea como un proceso de acompañamiento tal y como lo definía la ICF: “un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo” que generalmente está estructurado en sesiones individuales periódicas. El hecho de que se plantee como proceso coincide con la perspectiva humanista de Maslow y su “proceso de realización de las propias potencialidades” (p.60) de manera que el objetivo y el cambio no se logran tras una sola sesión de coaching, sino que es necesario un proceso con más sesiones o conversaciones.

Además, si consideramos coaching como un aprendizaje, también tiene sentido que se plantee como un proceso porque el aprendizaje es en sí un proceso y no solo un resultado; sino el proceso de crear un conocimiento que ayude a la persona a adaptarse a al mundo (Kolb y Kolb, 2014). Hace falta tiempo para cambiar los marcos de referencia que se dan por sentado, tanto a nivel de perspectivas como a nivel de hábitos mentales y posturas (Mezirow, 1997) de ahí también que coaching como proceso concuerde con los consensos que veíamos sobre la necesidad de que la formación docente sea prolongada en el tiempo.

Desde la perspectiva humanista, como sugiere Rogers (1981) para su terapia centrada en el cliente, el proceso de coaching continúa aún después de las sesiones y sigue generando descubrimiento cuando ya no está el coach. En la siguiente sesión, se plantea la nueva cuestión que se quiere tratar con el coach de manera que le ayude a lograr sus objetivos.

4.1.2.3 Coaching como una relación

La tercera dimensión hace referencia a la relación de coaching. Coaching es un proceso y también una relación que se establece entre dos personas, el coach y el coachee. Desde la perspectiva de Whitmore, la relación se basa, en primer lugar, en el respeto y la confianza en la posibilidades del coachee; pero además, para que la relación de coaching funcione, tiene que ser una relación de igualdad. Para ello los coaches han de “descargarse del deseo de controlarlos [a los coachees] o de mantener sus creencias en nuestras aptitudes superiores” (Whitmore, 2003, p. 29).

Aunque este autor no desarrolla la relación de coaching como desarrolla otros de los objetivos o principios, queda implícita en su trabajo la necesidad de que la relación se establezca a un nivel de igualdad, donde no haya instrucciones y lo que prime sea la agenda del coachee. Para el autor “todas las críticas, las instrucciones y limitaciones en la decisión, toda manifestación de jerarquía y toda actitud de reserva disminuyen sensiblemente la confianza de las personas en sí mismas” (p. 123).

Esta dimensión la abordaremos detenidamente desde la perspectiva de educación que nos ayudará a esclarecer lo que funciona como coaching y lo que no, en función de esta relación. De igual manera, nos servirá para distinguirlo de otras disciplinas más jerarquizadas.

4.1.2.4 Coaching como metodología y herramientas

La cuarta dimensión encuadra el aspecto metodológico y las herramientas. El término coaching además hace referencia a una metodología que la consideramos como una dimensión. La metodología de coaching es lo que se conoce como las herramientas y estrategias que se utilizan y tienen como objetivo fundamental generar conciencia y responsabilidad y, al mismo tiempo, acompañar en la acción.

Algunas de las estrategias están relacionadas con el acompañamiento que hace el coach para facilitar el cambio y concuerdan con una visión constructivista del aprendizaje (Bachkirova y Cox, 2007) y como señalan Bachkirova et al. (2014) con las teorías sobre el aprendizaje de adultos como la Andragogía de Knowles (2012), el aprendizaje experiencial de Kolb y Kolb (2014) y el aprendizaje transformativo de Mezirow (1997).

Por lo que respecta a las herramientas, las principales son la conversación, las preguntas abiertas, la escucha activa y el modelo GROW, que se definirán más adelante; pero también se utilizan otras técnicas, sobre todo en formación, aunque también en los procesos, como los mapas mentales, la rueda de la vida, las visualizaciones, los *rol play*, las metáforas etc. cuya finalidad es elevar la conciencia de las personas a través de nuevas experiencias, vivencias o diferentes perspectivas.

La conversación que se da entre el coach y el coachee es la principal herramienta de trabajo. En esta conversación, generalmente estructurada, el coach utiliza preguntas abiertas para fomentar la reflexión y la introspección en la otra persona y escucha de manera activa y empática. En esta conversación el lenguaje del coachee juega un papel muy importante al que el coach presta atención; como señala Echeverría (2005) en su coaching ontológico “el lenguaje no es inocente” (p.27). Según este autor, vivimos en mundos lingüísticos creando una realidad lingüística. “Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros” (p. 60). A través del lenguaje, mostramos cómo nos interpretamos a nosotros mismos y a la realidad que nos rodea, mostrando nuestros esquemas conceptuales o perspectivas de la realidad. Desde coaching se anima a cuestionarse las creencias limitantes y también a ser conscientes de las palabras que se utilizan para hablar con uno mismo y con los demás. Según Gallwey (2009, p. 46) “la mente comienza juzgando un hecho aislado, luego juzga un grupo de hechos, después se identifica con ese grupo y, finalmente, se juzga a sí misma. Lo que suele ocurrir con esto juicios es que terminan convirtiéndose en realidades”.

Las preguntas abiertas o “preguntas poderosas” son la técnica que proviene de la “mayéutica” griega que significa dar a luz. Para nuestro autor de referencia (Whitmore, 2003), son la manera de generar conciencia y responsabilidad en una sesión de coaching. Son preguntas que estimulan la reflexión, el discernimiento de lo que se quiere, el cuestionamiento de las ideas previas, la búsqueda de los propios recursos, etc. En una sesión de coaching, estas preguntas suelen seguir un orden preestablecido por el modelo GROW.

El modelo G.R.O.W (desarrollo en inglés) ampliamente difundido por Whitmore (2003) propone una estructura para secuenciar las diferentes etapas de una sesión. Las etapas de este modelo y las preguntas básicas de cada etapa son:

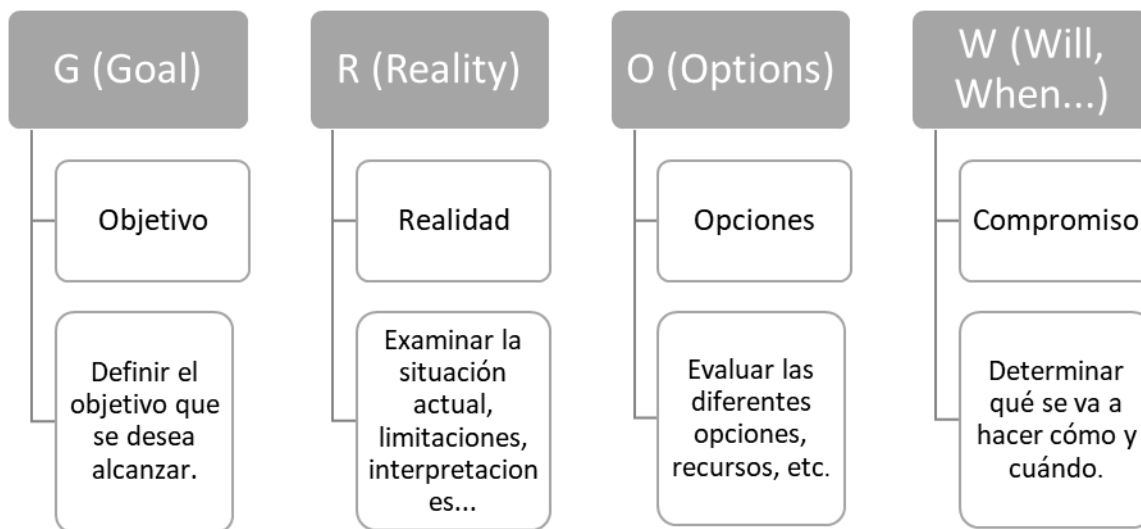
- G. de Meta (goal en inglés) – Se establece la meta tanto del proceso, como de la sesión. La meta tiene unas características específicas: ser concretas,

han de ser los suficientemente accesibles para que se puedan alcanzar; pero lo suficientemente desafiantes para que supongan un avance. El hecho de que la meta sea a la vez desafiante conlleva, además, una satisfacción con uno mismo, que va más allá de la consecución de la propia meta y que tiene que ver con el desarrollo del máximo potencial individual. Las preguntas son variantes de: ¿Qué es lo que quiere?

- R. de Realidad – Se reflexiona sobre la realidad. Que tiene que ver tanto con explorar la situación externa como las condiciones internas. En la fase de Realidad el objetivo es “tener una idea clara y precisa de la situación actual” (Whitmore, 2003, p.79), de la manera más objetiva posible, que tendría que ver, por un lado, con describir sin juicios y, por otro lado, con una reflexión sobre aspectos mentales como las creencias, las dudas, la falta de confianza, etc. Las preguntas aquí conducen a pensar, examinar, mirar y sentir y siempre acaban con descubrimiento. Lo que se necesita saber tiene que ver con la pregunta: ¿Qué es lo que está ocurriendo? (fuera y dentro)
- O. de Opciones – Por una lado, se contemplan las opciones relacionadas con los recursos personales, las fortalezas, las estrategias, las posibilidades y los posibles cursos de acción. En la fase de las Opciones no se trata de “encontrar la respuesta correcta, sino de hacer una lista de tantos cursos de acción como sea posible [...] El proceso de estimulación del cerebro para identificar las opciones es tan importante como la lista de los cursos de acción porque eso hace fluir la creatividad” (Whitmore, 2003, p. 91). Se trata de investigar sobre los recursos internos y externos y las opciones para lograr los objetivos; luego, en la fase final, se elegirá cuál es la que mejor sirve al objetivo en un momento determinado o con cuál quiere o puede uno comprometerse.
- W. para la Acción – En esta etapa se diseña lo que se va a hacer, el qué (what en inglés) y el cuándo (when). La W (will) también hace referencia al compromiso por parte del cliente para hacer lo que se ha comprometido.

Esta última fase está relacionada con la acción y el compromiso de la etapa final, conforman uno de los aspectos más pragmáticos del coaching que promueven el cambio. La pregunta base sería: ¿Qué hará? Por otro lado, en esta fase también se reflexiona sobre los obstáculos que se pueden encontrar, tanto externos como internos. Aquí las opciones se descubren a través de: ¿Qué obstáculos se pueden encontrar? ¿Qué podría hacer al respecto?

Figura 3: Modelo GROW



4.1.2.5 Coaching como principios y objetivos

La quinta dimensión de coaching está relacionada con los principios y objetivos básicos que lo sustentan. Como señala Whitmore (2003), coaching es algo más que un método de acompañamiento para alcanzar objetivos; también existen unos principios relacionados con la manera de entender la realidad y el conocimiento y unos objetivos que persiguen el desarrollo personal como medio para lograr el máximo potencial.

Al aplicar el método de coaching [...] es posible ayudar a otra persona a resolver un problema o aprender una nueva habilidad, sin estar de acuerdo con la filosofía

fundamental del coaching. En ese caso, el coaching puede ser competente y lograr un éxito limitado, pero no conseguirá todo lo que es posible. (p. 43)

Estos principios y objetivos básicos hacen referencia a lo que Whitmore (2003) llama “la naturaleza del coaching”. Tal y como se desprende del estudio de la obra del citado autor, están relacionados por un lado con unos principios de corte humanista y, por otro, por una serie de objetivos fundamentales que parten de esta concepción del ser humano y de las relaciones. Por su entidad en el marco de nuestro trabajo, estos principios y objetivos básicos los veremos más en profundidad a continuación.

Tabla 10: Dimensiones de coaching

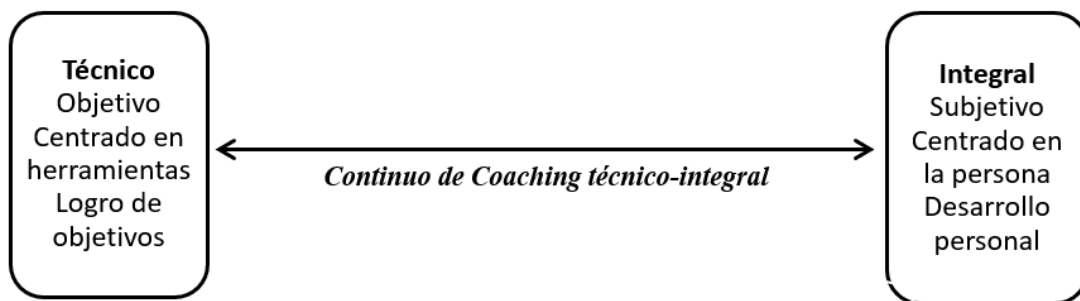
Dimensiones	Descripción
Meta final	La meta que quiere lograr el coachee da comienzo a un proceso y una relación de coaching en torno a la cual se van a articular. La meta final es el objetivo último del coachee y cada una de las metas del proceso las que guían hacia la meta final
Proceso	Coaching es un proceso de acompañamiento prolongado en el tiempo que busca la consecución de objetivos. En el coaching integral se persigue, al mismo tiempo el desarrollo personal de los individuos.
Relación	Coaching es una relación continuada en el tiempo en la que un coach acompaña a un coachee en la consecución de objetivos y en su desarrollo personal y profesional.
Metodología	Coaching es un método esencialmente constructivista que pone al ser humano en el centro del aprendizaje. Al mismo tiempo, tiene en cuenta otras teorías sobre el aprendizaje de adultos, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje transformacional. Se basa, principalmente, en la reflexión a partir de una conversación.
Principios y objetivos básicos	Coaching es un conjunto de principios y objetivos básicos que implican que el proceso y los métodos no solo persiguen una meta externa, sino, al mismo tiempo, una meta interna de desarrollo integral de las personas.

Fuente: Elaboración propia

Como ya hemos señalado, las diferentes dimensiones, además de ayudarnos a entender los distintos significados de coaching, también nos ayudan a dilucidar diferentes tipologías que se perciben en educación en función de la dimensión en la que recaiga el énfasis. De esta manera, si un proceso de coaching solo está centrado en el logro de unos objetivos y en el

uso de unas herramientas, sin unos principios que las sustenten, encontramos un coaching técnico. Por otro lado, si las herramientas, el método y el propio proceso se sostienen en los principios que veremos a continuación tendremos un coaching que hemos calificado como integral porque tiene un fin relacionado con el desarrollo integral de las personas. Esta interpretación en función de la dimensión en la que se ponga el énfasis la podemos representar como un *continuum* a lo largo del cual se situarían los diferentes modelos, programas o experiencias de coaching (Figura 4).

Figura 4: Continuo de coaching técnico-coaching integral



Tal y como hemos señalado, los objetivos y principios básicos del coaching que hacen que un coaching sea integral y tenga en cuenta el desarrollo integral de las personas los vamos a ver más en profundidad a continuación.

4.1.3 PRINCIPIOS Y OBJETIVOS BÁSICOS: INFLUENCIAS DEL HUMANISMO

Aunque las influencias del coaching son múltiples, como señala Whitmore (2003), ya hemos ido señalando que la más clara influencia viene de un movimiento humanista que surgió en psicología en la misma época que Gallwey escribía sus libros:

Los libros de Gallwey coincidieron con la aparición en el ámbito de la psicología de un modelo más optimista de humanidad [...] que sugería que somos más similares a una pelota que contiene en su interior todo el potencial para convertirse en un majestuoso

roble. Necesitamos alimento, estímulo y luz para crecer, pero el roble ya se encuentra en nuestro interior. Si aceptamos este modelo [...] hay que cuestionar la forma en la que aprendemos y, lo más importante, la forma en la que enseñamos e instruimos. (pp. 20-21)

4.1.3.1 Los principios de coaching

Uno de los principios fundamentales del que parte el coaching humanista es la concepción del máximo potencial. La teoría humanista concibe al ser humano como un organismo holístico y autodirigido, en constante desarrollo, con una capacidad casi infinita para alcanzar su potencial (Sánchez-Domenech, 2015). Esta concepción del máximo potencial la defienden dos representantes de la psicología humanista como son Abraham Maslow (1972, 1982) y Carl Rogers (1972, 1981).

Maslow (1972) defendía que las acciones humanas están dirigidas hacia el logro de unos objetivos vinculados a una serie de necesidades. Estas necesidades las jerarquizó según el grado de importancia. Cuando las necesidades básicas están satisfechas es cuando empieza el verdadero desarrollo personal, al que Maslow concibió como la necesidad de autoactualización o el deseo de autorrealización. La autoactualización se manifiesta en la necesidad de convertirse en la mejor versión de uno mismo; aquí los objetivos no están relacionados con una carencia, sino con el deseo de crecimiento personal.

La filosofía de Maslow está fundamentada en concepciones existencialistas sobre el ser humano y el conocimiento. Para este autor, el existencialismo se ocupa de ese lugar que existe entre donde el individuo está y donde le gustaría estar o donde puede estar y que para ellos es la potencialidad y, a la vez, el lugar entre las aspiraciones y las limitaciones del hombre. De esta manera concibe Maslow que el ser humano es a la vez actualidad y potencialidad y que, por lo tanto “tiene su futuro en su interior” (p.45). El individuo es y, al mismo tiempo, quiere llegar a ser y puede llegar a ser. En ese mismo espacio, en función de la experiencia subjetiva y gracias a la reflexión, el ser humano se descubre a sí mismo y decide lo que quiere llegar a ser. Para ello es necesario, por un lado, la comprensión de las limitaciones y por otro, la flexibilidad y la confianza para enfrentarse a los cambios.

En síntesis, el humanismo concibe al ser humano como un ser completo, que es presente y potencialidad al mismo tiempo, que es creador de su propia vida y tiene en sí los recursos para comprenderse y para cambiar (Tabla 11).

Tabla 11: Características del ser humano a partir de Maslow y Rogers

Claves	Características del ser humano
Totalidad	El ser humano es un ser completo
Potencialidad	El ser humano es presente y potencialidad al mismo tiempo
Creatividad	El ser humano es creador de su propia vida. El ser humano tiene dentro los recursos necesarios para: <ul style="list-style-type: none">-comprenderse-cambiar su autoconcepto-cambiar su comportamiento

Fuente: Elaboración propia

Por último, señalar que para Maslow (1982) existen una serie de conductas que se deberían llevar a cabo para alcanzar la autorrealización y estas conductas podrían ser las que potenciar para promover el máximo potencial (Tabla 12).

Tabla 12: Claves para la autorrealización de Maslow

Claves	Comportamientos (a promover desde coaching)
Autorrealización	Experimentarse plenamente.
Potencialidad	Permitir la salida del yo. Ya existe un ser humano completo no hay un ser humano que moldear. Valor para escucharse a uno mismo. Saber qué es aquello para lo que se es bueno y también para lo que no se es. Descubrir potencialidades.
Obstáculos	Identificar las defensas, encontrar valor para vencerlas. Abandonar las poses. Liberarse de voces introyectadas.
Responsabilidad	Buscar respuestas dentro de uno implica una responsabilidad. Cada vez que se asume una responsabilidad hay una autorrealización.

Fuente: Elaboración propia a partir de Maslow (1982)

Al igual que Maslow, Rogers (1981), otro de los precursores del humanismo, considera la opción del potencial máximo, que es una de las concepciones filosóficas básicas de las que parte el coaching. Rogers describió los principios que debían regir las relaciones entre consejero y cliente y que se relacionan con habilidades interpersonales. Estas relaciones son de las que parte el coaching.

Así al igual que para el consejero, para el coach, la relación debe partir de dos premisas: a) el ser humano tiene dentro los recursos necesarios para comprenderse, para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida y b) sus recursos se pueden liberar si se crea el clima apropiado.

Para crear este clima apropiado, que se podría traducir por un entorno seguro donde la persona se pueda abrir y desarrollar un autoconcepto positivo y confianza en sí misma (Bachkirova y Borrington, 2018), sería necesario, por un lado, confiar plenamente en la potencialidad del individuo “para el cambio constructivo y el desarrollo en la dirección de una vida más plena y satisfactoria” (Rogers, 1981, p. 45); por otro lado, mostrar autenticidad.

La autenticidad está relacionada con la necesidad de integrar los objetivos y el método en el sistema personal de manera que concuerde genuinamente con las creencias y actitudes propias. Esto implica la necesidad de que el propio coach desarrolle una serie de habilidades intrapersonales: para confiar plenamente en la potencialidad del individuo, el coach tiene que confiar primero en sí mismo. Y lo mismo sucede con otras actitudes: para respetar a los demás, el coach tiene que respetarse primero a sí mismo.

También se señalan cómo deben ser las relaciones basadas en el respeto por la dignidad y los significados del individuo y por su capacidad y derecho a la autodirección. Desde el punto de vista del coaching, entrar en el mundo del otro libre de prejuicios implica que el coach deje de lado sus propios puntos de vista, sus valores y sus juicios.

Finalmente, las habilidades de comunicación que hay de desarrollar están relacionadas con una atención plena y una comunicación empática:

- Prestar atención a las emociones del otro a través de una atención intensa, continua y activa; sin nada que diagnosticar.
- Escuchar de manera empática implica una escucha activa que se expresa de forma verbal y gestual. Este tipo de escucha es de las fuerzas más poderosas para el cambio.
- Captar con precisión los sentimientos y significados personales que está experimentando el otro y comunicar esta comprensión.
- Emitir comentarios conformes a lo que el otro intenta transmitir siguiendo la misma línea de pensamiento.
- Comunicar con un tono de voz que transmita la plena capacidad de compartir los sentimientos del otro.
- Duplicar el campo perceptual del otro.
- Transmitir con un tono de voz que demuestre la plena capacidad de compartir los sentimientos del otro.

A partir de las visiones de Maslow y Rogers sobre cómo lograr el máximo potencial, se distinguen, por un lado, algunos de los comportamientos que el coach debe mantener en una sesión de coaching y, por otro, algunos de los comportamientos que va a promover en la persona con la que trabaja con objeto de que se libere ese máximo potencial. De igual manera, se desprenden los objetivos básicos a promover que veremos a continuación.

4.1.3.2 Objetivos básicos

A partir de los principios básicos expuestos, la naturaleza del coaching está relacionada con una serie de objetivos fundamentales que son, principalmente, la búsqueda de la toma de conciencia, de la responsabilidad, de la confianza en uno mismo y de la autoestima. Los objetivos básicos los elaboraremos más detalladamente desde el apartado de coaching y educación; sin embargo, queremos señalarlos aquí como los recogemos de la obra de Whitmore (2003).

Tomar conciencia. Normalmente, el coach busca este objetivo fomentando la reflexión mediante las preguntas abiertas. Como señala Whitmore (2003, p. 44): “Solo soy capaz de

controlar aquello de lo que soy consciente. Pero aquello de lo que no soy consciente me controla a mí. La conciencia me capacita”. La toma de conciencia es el primero de los elementos claves de coaching y se refiere a distinguir lo que sucede de manera descriptiva y objetiva de lo que son nuestras interpretaciones y juicios. A dos niveles, por un lado, a un nivel interno, de autoconocimiento, donde la toma de conciencia es sobre aspectos relacionados con uno mismo; pero también a nivel externo, el conocimiento objetivo de lo que sucede. La manera de elevar la conciencia es mediante la atención, la concentración y la claridad; en particular, aprendiendo a reconocer cuándo y cómo las emociones o deseos distorsionan la propia percepción.

Desarrollar responsabilidad. “Desarrollar la conciencia y la responsabilidad es la esencia del buen coaching” (p. 43). Este es el segundo elemento clave del coaching y es crucial para el logro de objetivos porque, cuando se acepta la responsabilidad de los propios pensamientos y acciones, el compromiso con ellos aumenta. Esta responsabilidad va unida a la confianza en que el individuo puede dirigir su vida personal y lleva implícito el empoderamiento o autoliderazgo. Desde el humanismo, buscar respuestas dentro de uno implica una responsabilidad y cada vez que se asume esa responsabilidad hay una autorrealización (Maslow, 1982). Para Rogers (1981), cuando se crea el clima apropiado para poder expresarse sin ser juzgado, la reacción inicial es de plena responsabilidad: “la reacción inicial del cliente es el descubrimiento de que él es responsable de sí mismo en esta relación” (p. 74).

Desarrollar confianza. “El propósito esencial de toda interacción de coaching es desarrollar la confianza del coachee en sí mismo”. (Whitmore, 2003, p. 30). El tercer objetivo tiene que ver con la potencialidad del individuo para cambiar de manera constructiva y desarrollarse hacia el logro de una vida más plena y satisfactoria como punto de partida de la relación de coaching. Para ayudar a otra persona es importante ayudarle a obtener un buen resultado; pero, además, es imprescindible que la persona sepa que ese resultado se debe a su propio esfuerzo y que otras personas creen en ella. Al igual que proponía Rogers (1981), se señala la necesidad de una confianza en que “el individuo tiene la capacidad suficiente para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida” (p. 37).

Fortalecer la autoestima. “El coaching es una intervención que tiene como objetivo subyacente y omnipresente el fortalecimiento de la autoestima en los demás” (Whitmore, 2003, p. 30). Igual que la confianza está relacionada con la creencia en que el máximo potencial está en nuestro interior, la autoestima es fundamental para la manifestación de este potencial. Es considerada una habilidad clave y su falta, una de las barreras para lograr los objetivos. Para lograr la autoestima en los demás es necesario “descargarse del deseo de controlarlos o de mantener la creencia en nuestras habilidades superiores”. Para fomentarla es indispensable “confeccionar un archivo de éxitos” (p.29). Desde el humanismo, Maslow la consideraba una de las necesidades básicas superiores y Rogers (1961, citado en Mruk, 2008) la identifica como clave para el crecimiento psicológico. A pesar de su relevancia para la psicología humanista, no podemos decir que sea exclusiva de esta; más bien es ampliamente considerada como una de las necesidades fundamentales del ser humano (Crocker, Moeller, y Burson, 2010).

4.2 COACHING EN EDUCACIÓN

En la empresa, coaching y coach son vocablos de nuevo cuño que hacen referencia a la disciplina sobre la que trabajamos, ya sea su visión más técnica o más humanista. Sin embargo, en educación, el asunto es más complicado porque cuando el coaching como nueva disciplina hace su incursión en este campo se encuentra con que el término “coach” ya existe y se utiliza para designar a un entrenador deportivo o a un profesor particular que normalmente ayuda a superar un examen. De esta manera, como señala Toll (2017), cuando la figura de este nuevo coach empezó a entrar en los centros educativos en Estados Unidos a principios de los 80 no se sabía muy bien cuál era su función.

El objetivo más generalizado con el que se fue introduciendo en educación fue como método de formación docente, para servir a los docentes de puente entre la nueva formación que recibían y su puesta en práctica (Denton y Hasbrouck, 2009). En este sentido, cada vez hay más evidencia empírica de que mediante el coaching se puede ayudar a los profesores a transferir los aprendizajes de su formación profesional a la práctica del aula y

de que promueve una mayor colaboración y reflexión entre ellos (Anderson, Feldman, y Minstrell, 2014).

En nuestro país también encontramos literatura sobre coaching educativo (Bou, 2013; Giráldez y van Nieuwerburgh, 2016) y voces que se alzan en la defensa del coaching en educación, desde libros y artículos que se presentan para educación en general (Bou, 2013; Embid, 2009; Giner y Lladó, 2014; Piñeiro, Martínez, y Guillén, 2013), trabajos dirigidos a la orientación (Bisquerra, 2008), artículos más específicos para la universidad (Lárez, 2008; Malagón, 2011; Obiols y Giner, 2011; B. Sánchez y Boronat, 2013), coaching centrado en el alumnado (Pérez y Giner, 2014), para la formación del profesorado (Jiménez Cortés, 2012; Lladó, Giner, Castellá, Brufau, y Pérez, 2014), o también desde el punto de vista del desarrollo del liderazgo (Serey, 2008) o de competencias (López y Valls, 2017; B. Sánchez y Boronat, 2013). No obstante, la mayoría de las investigaciones que se están haciendo a nivel de secundaria vienen de fuera, donde cada vez hay más interés en coaching debido a la creciente evidencia de que coaching es una herramienta para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los profesores, el equipo directivo y los alumnos (Devine, Meyers, y Houssemand, 2013).

Aunque en nuestro país parece no haber estudios formales centrados en el análisis de su eficacia en educación secundaria, sí hay algunas pruebas piloto de profesores que han utilizado coaching con sus alumnos en el ámbito universitario. Malagón (2011) presenta coaching como un modelo de comunicación educativa que ofrece “una filosofía de enseñanza-aprendizaje abierta y flexible, y un conjunto de instrumentos eficaces para impulsar la autonomía y el protagonismo del alumno en su proceso de formación” (p. 50). En su estudio concluye que el coaching “conduce al alumno a clarificar un problema, a cuestionar sus valores, creencias y prácticas concretas, a identificar los frenos que impiden el desarrollo de las capacidades y descubrir los recursos en los que puede apoyarse para crear y aplicar soluciones” (p. 65).

Por su parte, Sánchez y Boronat (2013) sugieren que la experiencia que han llevado a cabo con sus alumnos ha arrojado resultados muy positivos en cuanto a una mejora en las

calificaciones con respecto al año anterior, un aumento en la autoestima de los alumnos y, además, auguran que “los estudiantes formados con este enfoque metodológico, no sólo serán capaces de asumir retos y solucionarlos, sino también de crear otros nuevos que generen posibilidades, iniciativas y les hagan crecer, seguir adelante y continuar aprendiendo durante toda su vida” (p. 238).

4.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE COACHING EN EDUCACIÓN

Como ya se ha señalado con anterioridad, uno de los inconvenientes para entender qué es coaching está relacionado tanto con la polisemia del propio término como con su naturaleza multidimensional; aunque la variedad de enfoques y programas que existen en la actualidad tampoco ayuda a la conceptualización.

La primera consecuencia para la investigación de la diversidad de enfoques del coaching es la dificultad para hacer un estudio objetivo sobre sus resultados en educación; lo cual, al mismo tiempo, dificulta (o imposibilita) realizar una generalización a partir de los resultados que se obtienen de las diferentes investigaciones (Cornett y Knight, 2009).

No obstante, parece que cada vez se encuentran más consensos en cuanto al punto de partida del coaching. De la literatura especializada en coaching y educación, tanto a nivel internacional como nacional, hemos seleccionado algunas definiciones con el objetivo de encontrar sus puntos de encuentro o sus aportaciones y la conexión del coaching con el desarrollo personal (Tabla 13).

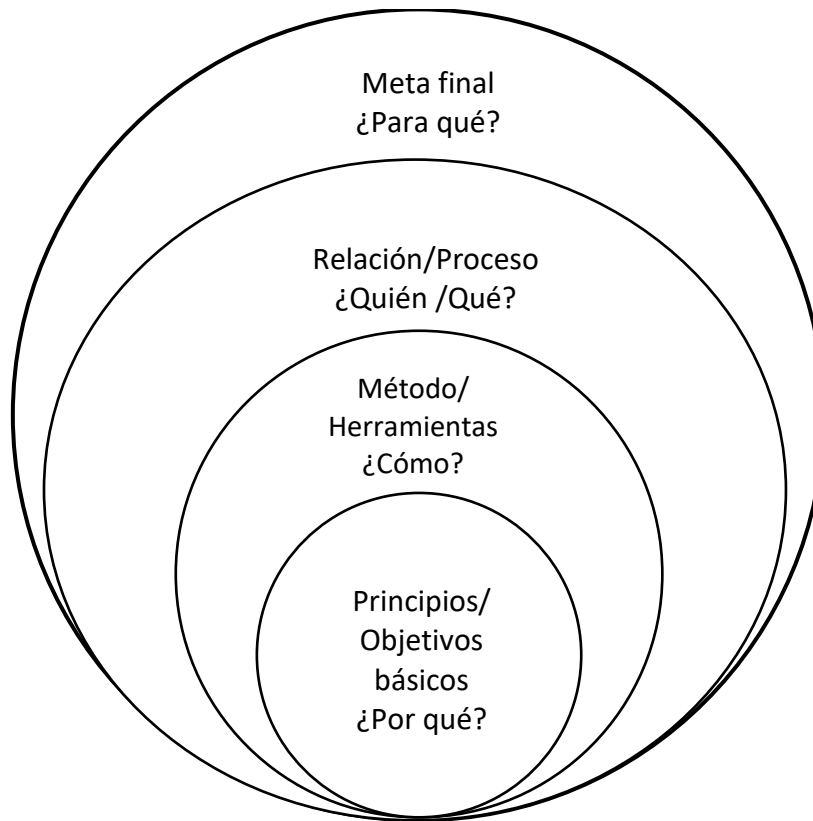
Tabla 13: Definiciones de coaching.

Autor	Definición
Neufeld y Roper (2003, p. 4)	El desarrollo profesional docente en el centro, propuesto a partir de la agenda de reformas del distrito, cuyo objetivo es satisfacer las necesidades de aprendizaje instruccional específicas del centro.
Denton y Hasbrouck (2009)	Un desarrollo profesional individualizado y sostenido en el lugar de trabajo como manera de proporcionar a los docentes un puente entre los nuevos conocimientos y su implementación.
Bachkirova et al. (2014)	Un proceso de desarrollo humano que conlleva una interacción centrada y estructurada y el uso de las herramientas, estrategias y técnicas apropiadas para promover el cambio deseado para el beneficio del coachee y de manera potencial para otros.
Sonesh et al. (2015)	Una relación entre dos en la que el coach trabaja junto al coachee para identificar y lograr objetivos de desarrollo beneficiosos a nivel personal, profesional y de la organización,
van Nieuwerburgh (2012, p. 17)	Una conversación entre dos centrada en el aprendizaje y desarrollo a través de un aumento de la toma de conciencia y un sentido de responsabilidad personal, donde el coach facilita el aprendizaje autodirigido del coachee mediante las preguntas, la escucha activa y el reto apropiado en un clima de apoyo y ánimo.
Sánchez y Boronat (2013)	Un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el protagonista de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos.
Giráldez y van Nieuwerburgh (2016, p. 4)	Un proceso colaborativo entre dos personas -el coach y el coachee- en el que, usando la conversación como principal herramienta, el coach acompaña al coachee o aprendiz en un proceso que le permite incrementar su autoconciencia, asumir la responsabilidad de su aprendizaje y establecer y alcanzar sus propios objetivos.

Fuente: Elaboración propia

Más o menos todas estas definiciones incluyen las dimensiones que veíamos en la introducción y que ahora ofrecemos en la siguiente figura (Figura 5). De esta manera, se hace referencia al proceso, al método y a los objetivos, de manera concisa y resaltando lo que cada una considera que sobresale. Además, se hace referencia a las personas involucradas (coach y coachee) y se añade quiénes son los que se benefician.

Figura 5: Dimensiones del coaching en educación



A partir de lo expuesto con anterioridad, una definición de coaching debería tener en cuenta los siguientes elementos:

1. El proceso: Coaching se trata de un proceso.
2. Los participantes: Se da entre dos personas.
3. La relación que se establece: Donde una acompaña a la otra.
4. La metodología: Mediante una conversación estructurada y otras técnicas de toma de conciencia.
5. Los objetivos fundamentales: Se busca el descubrimiento del potencial, el desarrollo de habilidades y la identificación y logro de objetivos.
6. Los objetivos últimos: Para el beneficio del coachee a nivel personal y profesional y, de manera potencial, de su entorno.

Independientemente de lo que resaltan las diferentes definiciones, consideramos que las características no tienen por qué ser totalmente excluyentes —tal y como señalan autores con respecto a la posibilidad de que diferentes perspectivas de coaching se retroalimenten (Cox et al., 2014)— y podríamos utilizar la información que recogemos de todas ellas para dar una explicación más holística de lo que es coaching (o de lo que puede llegar a ser). Una aproximación puede verse en la siguiente tabla (Tabla 14) elaborada a partir de las definiciones de la tabla anterior (Tabla 13).

Tabla 14: ¿Qué es coaching?

¿Qué es coaching?	Un proceso interactivo, colaborativo, de aprendizaje, de desarrollo humano, de desarrollo profesional. Una relación entre dos personas, el coach y el coachee o aprendiz
¿Cómo es la relación?	Se busca acompañar, promover o facilitar.
¿Cuál es el método?	Se da al coachee el papel protagonista, creando un entorno de apoyo y ánimo, trabajando juntos, de manera colaborativa, mediante una interacción. Mediante una conversación estructurada y otras herramientas, estrategias y técnicas, como la toma de conciencia, las preguntas y la escucha activa.
¿Por qué se hace como se hace?	Para promover el desarrollo humano y profesional del coachee, el descubrimiento de su potencial, su cambio, su aprendizaje. El incremento de su autoconciencia, la asunción de la responsabilidad de su aprendizaje, el desarrollo de su autonomía.
¿Para qué?	Para la identificación y el logro de sus objetivos, servir de puente entre los nuevos conocimientos y la implementación (de la teoría a la práctica). Para beneficiar al coachee a nivel personal y profesional y, de manera potencial, a su entorno, incluida la organización.

Fuente: Elaboración propia

Una vez delimitado conceptualmente coaching desde la perspectiva de la educación, vamos a presentar diferentes aproximaciones de coaching en este ámbito con el objetivo de ver qué se está haciendo y qué enfoque se le está dando, esencialmente en el ámbito anglosajón donde tiene mayor difusión. Para ello abordaremos, por un lado, los orígenes de coaching en educación siguiendo su evolución histórica, para después introducir, por un

lado, las aproximaciones de coaching más generalizadas y, por otro, algunas propuestas de gran valor por sus aportaciones para el desarrollo personal docente.

4.2.2 DIFERENTES APROXIMACIONES DEL COACHING EN EDUCACIÓN

En primer lugar, antes de hacer una revisión de las diferentes aproximaciones, queremos hacer un repaso sobre los comienzos del coaching en educación porque nos parece relevante para entender el gran debate que surgió a finales del siglo pasado y que aún suscita dudas sobre si coaching es una herramienta de desarrollo personal y profesional docente, donde se trabajan los objetivos del propio docente, tal y como se entiende desde la perspectiva humanista, o un conjunto de herramientas para el logro de objetivos impuestos desde fuera.

4.2.2.1 Orígenes del coaching en educación y su evolución

El comienzo del coaching en educación como lo entendemos hoy se puede situar a finales de la década de los 70 y principios de los 80 de la mano de Joyce y Showers (1980) que lo introdujeron como una alternativa a la formación tradicional consistente en unas lecciones puntuales y suponía una propuesta para “ponerse manos a la obra y ayudar en la clase con la transferencia de habilidades y estrategias” (p. 380) que se aprendían en una determinada formación.

A partir de los resultados de una investigación en la que se analizaron más de 200 estudios en los que se exploraba la efectividad de diferentes métodos utilizados en la formación docente, estos autores concluyeron que para que dicha formación pudiera tener un impacto en la educación de los alumnos, era necesario que impactara a) primero en la toma de conciencia de los docentes; b) en sus conceptos y conocimiento organizado; c) en sus principios y habilidades; y d) en su práctica, de manera que se incluyera lo aprendido en la resolución de problemas. Según estas conclusiones, “solo cuando se alcanzaba el cuarto nivel, se puede esperar el impacto en la educación de los niños” (Joyce y Showers, 1980, p. 380)

Su propuesta incluía un coaching entre pares, hecho por otros profesores, supervisores, consultores educativos o aquellos que estuvieran familiarizados con los nuevos enfoques metodológicos en los que se quería formar al profesorado de manera que los acompañaran. Mas adelante, testaron la hipótesis de que unas sesiones de coaching regulares (semanales) ayudaban al profesorado a poner en práctica e implementar el contenido de lo que estaban aprendiendo y los resultados vertidos demostraban que la puesta en práctica se incrementaba de manera notable (Joyce y Showers, 1996).

Una década después de la incursión de coaching en el contexto educativo, Hargreaves y Dawe (1990) reflexionan sobre coaching en educación, como método de transferencia de habilidades y experiencias de una persona más experimentada a otra con menos experiencia que, como modelo para el desarrollo docente, se basa en algo más que una mera explicación o una demostración de la habilidad que se quiere aprender.

Estos autores lo definen como una relación intensiva entre un coach (el experto) y un alumno (el docente principiante) estableciendo un diálogo que tiene como objetivo que el alumno lleve a la práctica las habilidades recién adquiridas. Para estos autores, como modelo de formación, el coaching tiene un enfoque eminentemente práctico, se utiliza de manera intensiva y prolongada en el tiempo y depende del establecimiento de una relación de confianza entre colegas.

Sin embargo, aunque en un principio lo valoraban como un avance con respecto a los métodos tradicionales que parecían no tener repercusión en la práctica docente, Hargreaves y Dawe (1990) hicieron una dura crítica de este coaching “técnico” de Joyce y Showers al considerarlo un método diseñado para encajar en un sistema educacional cada vez más burocrático e inclinado al control con el fin de asegurar la implementación unos modelos determinados y estandarizados sobre lo que debería ser una instrucción “efectiva”. Para estos autores, este modelo de coaching reducía los objetivos y valores de la educación a objetivos, técnicas y procedimientos a la vez que prestaba poca atención a los significados, dudas y desacuerdos de los diferentes profesores y dejaba fuera elementos relevantes como los aspectos contextuales y biográficos de los docentes.

Esta crítica sigue siendo válida en cuanto que aún se dan prácticas de coaching muy centradas en objetivos, técnicas y procedimientos, como es el caso generalizado del coaching para la alfabetización o la instrucción que veremos a continuación. No obstante, con el paso del tiempo, también se han ido desarrollando otras propuestas de coaching para la formación del profesorado que además de tener en cuenta los aspectos prácticos de la instrucción, defienden la necesidad de atender los aspectos individuales del docente y buscan su desarrollo personal al mismo tiempo que el profesional. De esta manera, se persigue un coaching que promueve el desarrollo integral del docente (Giráldez y van Nieuwerburgh, 2016; Patti et al., 2012; Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010).

4.2.2.2 Tipos de coaching en educación

A continuación vamos a desarrollar una descripción de algunos de los tipos de coaching asociados a educación. En primer lugar, abordaremos las diferentes aproximaciones del coaching en el contexto educativo sobre las que encontramos más publicaciones científicas en bases de datos como ERIC y Scopus que en gran medida coinciden con las señaladas por Cornett y Knight (2009) y que ya se recogían en un anterior trabajo (González-Valderas, 2017). Existe, por un lado, una aproximación de carácter general que hace referencia a un coaching para la alfabetización o para la instrucción (*literacy coaching*, *Instructional coaching*) y un coaching entre pares (*peer coaching*) que hace referencia a la relación de colegas del coach y del coachee. Por otro lado, encontramos otro tipo de propuestas elaboradas y desarrolladas por diferentes autores con el fin de darle al coaching en educación una estructura y un contenido. En este caso hablamos del Coaching Instruccional (*Instructional Coaching*) desarrollado por Knight (2007) o el Coaching Cognitivo (*Cognitive Coaching*) cuyos creadores fueron Art Costa y Bob Garmston (1992).

En segundo lugar, además de las aproximaciones más comunes, queremos destacar otras propuestas que, aunque no tienen la misma difusión, nos interesan por su enfoque centrado en la dimensión de los principios y objetivos como son el Coaching Personal y Profesional (*Personal Professional Coaching*) propuesto por Patti y colegas (2012) o el

Coaching Evocativo (*Evocative Coaching*) desarrollo por Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010).

Coaching para la alfabetización y la instrucción (literacy coaching)

Aunque en principio *literacy coaching* puede parecer un modelo de coaching, en realidad es un término genérico que se utiliza en educación, principalmente en EEUU y Australia. Cornett y Knight (2009) en un estudio sobre los distintos tipos de coaching en educación señala que la *International Reading Association* (Asociación Internacional de Lectura) adoptó la descripción de *literacy coach* de Dole (2009, p. 462 citado en Cornett y Knight, 2009) que lo define como “aquel que ayuda al profesorado en su trabajo diario”.

Como bien señalan Cornett y Knight (2009), según esta definición del papel del coach, coaching podría incluir multitud de aproximaciones. En realidad, es un reflejo de lo que está sucediendo de manera que, aunque mayoritariamente se utiliza para describir a cualquiera que apoye al profesorado con el objetivo de incrementar la alfabetización de sus alumnos, también se comenzó a utilizar para describir al coach que ayuda en la instrucción de otras materias como las matemáticas y las ciencias. En la actualidad coaching para la alfabetización y coaching para la instrucción se llegan a utilizar como sinónimos (Toll, 2009).

En un primer momento, el nombre *literacy coaching* que surge para la alfabetización, tanto en primaria como en secundaria (Strunk et al., 2017) se extiende rápidamente, especialmente en EEUU, auspiciado por algunas políticas federales que buscaban potenciar la alfabetización de todos los niños (*Reading First, Striving Readers* o la *No Child Left Behind Act*) (Houston, 2015; Marsh et al., 2009). Y esa rapidez para llevar coaching de manera generalizada antes de que hubiera unos modelos teóricos fuertes o, al menos, unas descripciones sobre cuál era el trabajo del coach, generó una gran confusión sobre el papel y el objetivo del coaching (Denton y Hasbrouck, 2009; Toll, 2005).

En consecuencia, en la actualidad el término no está definido ni asociado a ninguna metodología en concreto ni los objetivos están unificados. Como se recoge en diversos estudios, bajo esta terminología se encuentran diferentes maneras de trabajar y puede ser

cualquier actividad siempre que cumpla con las tres características básicas que señalaban Denton y Hasbrouck (2009):

- a) Que se utilice para proporcionar un desarrollo profesional individualizado.
- b) Que se lleve a cabo en el lugar de trabajo.
- c) Que sea sostenido en el tiempo.

En cuanto a la variedad de aproximaciones, queremos señalar la revisión del Instituto Americano para la Investigación AIR (2005) que distingue cuatro tipos de *literacy coaching* en función del papel del coach:

- Coaching técnico. El coach ayuda al docente a aplicar nuevas prácticas y estrategias. La relación entre el coach y el profesor es la de un experto y un principiante y el objetivo último del trabajo conjunto de coach y docente es la de cambiar el repertorio de estrategias para mejorar el logro de los alumnos.
- Coaching para la solución de problemas. Donde el coach ayuda al profesorado, de manera individual o en grupo, a identificar y solucionar problemas específicos.
- Coaching para la práctica reflexiva. Aquí se intenta facilitar que los docentes se desarrollen profesionalmente, mediante la reflexión sobre las prácticas.
- Coaching para la construcción de equipos. Cuando el objetivo principal es la construcción de equipos, el profesorado y los coaches aprenden juntos. El objetivo principal es facilitar el desarrollo de una comunidad, a nivel de escuela o de grado, donde se comparten objetivos y compromisos y se tiene una visión también compartida.

Otro trabajo sobre la variedad de aproximaciones al coaching bajo el aglutinador de *literacy coaching* la exponen Deussen *et al.* (2007) en un estudio con los datos de los coaches de 5.200 escuelas de cinco estados que seguían uno de los programas federales para fomentar

la lectura (*Reading First*). Según estos autores, se podían distinguir cinco tipos de *literacy coach*, en cuanto al enfoque del coach:

- Coach centrado en los datos. El coach se centra en los datos y las tareas de evaluación casi la mitad del tiempo y a trabajar directamente con el profesorado solo un dieciocho por ciento de su tiempo. Para ellos, la recolección, organización y el uso de los datos sobre los alumnos definía su trabajo.
- Coach centrado en los alumnos. Estos coach pasaban mucho más tiempo que los otros profesionales trabajando directamente con los alumnos y el tiempo que pasaban con los docentes era el mismo tiempo que en el caso del coaching centrado en los datos. Aunque todos los coaches tenían el logro de los alumnos como el objetivo último de su trabajo, los coaches de este grupo tendían a describir sus tareas diarias enfatizando su trabajo con los alumnos.
- Coach centrado en la dirección. En comparación con los otros grupos, pasaban una cantidad de tiempo desproporcionada con trabajos de gestión y en reuniones. Además, se equiparaban al equipo de dirección.
- Coach centrado en los profesores (de manera individual y en grupo). Estos pasaban más de la mitad del tiempo con los docentes. de manera individual y, según los autores de la investigación, eran los más parecidos a lo que se describe en la literatura sobre lo que es y hace un coach de lectura (*reading coach*) y describían su trabajo en relación al desarrollo profesional docente.

Además del enfoque, la manera de trabajar también puede variar, por ejemplo, el coach centrado en los alumnos puede evaluar el progreso de estos y trabajar directamente con los alumnos con más dificultades, mientras que el coach centrado en los datos suele trabajar con los profesores en torno a los datos y estudiar el progreso de los alumnos o ver qué mejoras hacer en función de esos datos (Denton y Hasbrouck, 2009).

En suma, parece que bajo el término *literacy coaching* se dan diferentes tipos de acompañamiento que generan confusión con respecto a coaching. Desde nuestro punto de

vista, esta aproximación al coaching carece de unos principios y unos fundamentos clave en los que basarse. Están más centrados en las dimensiones del proceso y de la metodología y el fin último no tiene que ver con el desarrollo personal docente, que ni siquiera se tiene en cuenta, sino que está centrado en el cambio de metodología y la introducción de innovación en las aulas.

Coaching entre pares

Esta aproximación al coaching tampoco la podemos clasificar como un modelo, pues también es una aproximación genérica y hace referencia a la manera de introducirlo en educación a través del trabajo colaborativo entre compañeros o lo que se conoce como coaching entre pares (*peer coaching*). Al igual que veremos con los diferentes tipos de coaching, también se trata de una aproximación cuyo objetivo es la formación docente; la gran aportación es que, en lugar de contratar a un coach experto en coaching, se promueve el trabajo colaborativo entre dos colegas.

Más arriba exponíamos que la primera gran clasificación de coaching en educación era entre un coaching técnico y un coaching más integral; la segunda gran clasificación de coaching en educación, según nuestro punto de vista, sería la que distingue entre el coach experto y el coaching entre pares. Entendiendo por coaching entre pares, aquel coaching que se da entre iguales, al mismo nivel y que, en ocasiones, también veremos cómo coaching recíproco entre pares. El coach experto, en contraposición, es aquel cuya única función es la de ejercer como coach y, en educación, esta función la suele ocupar un profesor que ha dejado sus funciones docentes.

Coaching entre pares es el modelo sobre el que encontramos más estudios a nivel internacional, tanto en la formación inicial del profesorado, durante su prácticum, como en la formación continua de los docentes; pero este tipo de coaching, a diferencia de los otros, no nos habla sobre el objetivo del coaching, sino sobre el cómo. De hecho, el coaching entre pares puede ser el coaching cognitivo, algún tipo de coaching para la instrucción o la alfabetización o el coaching centrado en el contenido.

En esta aproximación al coaching, a las características comunes de Denton y Hasbrouck (2009) que hablan de su uso para proporcionar un desarrollo profesional individualizado, se lleva a cabo en el lugar de trabajo y es sostenido en el tiempo, se le añade la característica de que se lleva a cabo entre iguales.

En la formación inicial del profesorado, el coaching entre pares se realiza entre alumnos que van a ser profesores y, aunque se ha criticado que no es tan efectivo como cuando el coach es el supervisor de la universidad o el profesor tutor, sirve para que los estudiantes colaboren y se apoyen durante las experiencias de campo y esa relación de apoyo mutuo minimiza el sentimiento de que una persona está por encima de la otra (Lu, 2010).

En el coaching entre pares en la formación continua esta relación de igualdad no siempre es tan evidente y, aunque tanto el coach como el profesor que lo recibe son docentes, a veces, el coach puede ser visto como un supervisor (Showers, Joyce, y Bennett, 1987). Otras veces son percibidos como si trabajaran para la dirección e incluso, en algunas ocasiones, el coach presiona y persuade al profesorado para que introduzca cambios en su práctica (Coburn y Woulfin, 2012). Este es un asunto muy delicado ya que, como veremos más adelante, la relación entre el coach y el profesor es un asunto clave para que el coaching que se está llevando a cabo funcione (Anderson et al. 2014; Marsh et al., 2009)

Por este motivo, algunos autores consideran necesario especificar que se trata de un coaching entre pares recíproco (Zwart, Wubbels, Bergen, y Bolhuis, 2009; Zwart, Wubbels, Bolhuis, y Bergen, 2008) para señalar que los dos docentes trabajan juntos al mismo nivel, apoyándose de manera igual y aprendiendo el uno del otro. Concretamente, consiste en “una serie de actividades que una pareja de profesores lleva a cabo en el lugar de trabajo con la intención de apoyar su práctica de manera recíproca” (Zwart et al., 2009, p. 244). No obstante las excepciones, en general el coaching entre pares es un proceso de cooperación entre dos o más colegas en el que intercambian ideas y reflexionan sobre su propia práctica y requiere interacciones a un nivel equitativo (Van Driel, Beijaard, y Verloop, 2001).

Esta relación entre colegas puede representar una ventaja con respecto al coach experto. Cuando se introduce coaching a través de un coach experto, en la teoría “el coach no tiene

autoridad explícita sobre los otros profesores” (Ippolito, 2010; Little, 1990 citados en Coburn y Woulfin, 2012, p. 922) lo que algunos autores perciben como especialmente de utilidad en el desarrollo personal (Seibert, Kraimer, y Liden, 2001, citado en Parker, Hall, y Kram, 2008); sin embargo, en la práctica, en ocasiones es percibida una jerarquía de poder que dificulta la relación (Anderson et al., 2014; Marsh et al., 2009).

El hecho de que sean compañeros que trabajan al mismo nivel y que, además, estén trabajando en el mismo contexto, añade otra serie de beneficios señalados por algunos autores:

- La facilidad para tener acceso al coach con el que estés trabajando, ya que es un compañero (Goker, 2005; Parker et al., 2008)
- El bajo coste que implica no tener que contratar a un coach experto (Goker, 2005; Parker et al., 2008)
- La promoción de una comunidad de aprendizaje mediante el establecimiento de un apoyo entre iguales y un lenguaje común que animará al profesorado a continuar trabajando juntos sobre temas compartidos y sobre la práctica docente (AIR, 2005).
- La doble contribución al desarrollo docente: el desarrollo de un colega y el desarrollo propio del que actúa como coach (Bergen, 1996; Philips y Glickman, 1991 citados in Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001).
- La facilidad para “proporcionar el apoyo emocional y psicológico que facilita el aprendizaje individual y el éxito profesional” (Parker et al., 2008, p. 490).
- La eliminación de la dimensión de poder que existe en otras relaciones de aprendizaje (Parker et al., 2008).

El mayor inconveniente que se puede encontrar en esta fórmula está relacionado con la formación de los docentes en coaching. Para algunos autores se trata de una formación rápida y fácil (Parker et al., 2008); pero nosotros pensamos que si se hace de manera muy rápida, se corre el riesgo de que el coaching, con todas sus posibilidades, se quede en un mero coaching técnico basado en herramientas.

*Coaching Instruccional*⁸

Ha sido desarrollado de manera extensa y precisa por Knight (2007) y, en especial, por el Centro para la Investigación sobre el Aprendizaje (Center for Research on Learning) de la Universidad de Kansas a través del Proyecto de Coaching de Kansas (Kansas Coaching Project). Esta aproximación parte de la misma idea de los pioneros del coaching de que con el modelo tradicional de formación del profesorado las innovaciones no llegaban a implementarse en las aulas, por este motivo, el autor propuso este modelo con el fin de ayudar a mejorar la instrucción y también la cultura escolar a través de unas conversaciones “más respetuosas y más sanas” (p.10).

Para algunos autores como Knight y van Nieuwerburgh (2012), Coaching Instruccional es una conversación entre dos que persigue la mejora del aprendizaje y el desarrollo del docente mediante una toma de conciencia creciente y un sentido de responsabilidad personal. El modelo seguiría el siguiente proceso: “Los coaches instruccionales (a) en colaboración con el profesorado (b) analizan la realidad presente, (c) establecen objetivos, (d) identifican y explican las estrategias para lograr los objetivos, y (e) ofrecen apoyo hasta que se logran los objetivos” (Knight, 2019, p. 7). El coach en este tipo de coaching es un profesional a tiempo completo, experto en estrategias de instrucción probadas científicamente (Knight, 2007); pero además necesita una buena formación en coaching porque “si basa sus actividades como coach en principios que sean contraproducentes, puede fracasar a la hora de que se logren cambios significativos en las escuelas” (p. 38).

Las habilidades que señala Knight (2007) se corresponden en gran medida con las características de coaching que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo. El coach necesita tener habilidad para ayudar a los docentes a definir sus objetivos, a crear un plan y a reflexionar sobre sus prácticas para lo que necesita crear un ambiente de apoyo y

⁸ Hemos traducido de manera diferente el vocablo “*instructional*” en función de la propuesta de coaching a la que hace referencia. De esta manera, hemos traducido “*instructional coaching*” por “coaching para la instrucción” cuando hace referencia a un coaching genérico, con diferentes modalidades y aproximaciones y, cuando se refiere al modelo de Jim Knight, lo hemos traducido por “Coaching Instruccional”.

estímulo. Por todo esto, su papel requiere de habilidades de comunicación y liderazgo (Gallucci et al., 2010).

Según Knight (2007), las características que ha de tener la comunicación efectiva son:

- La comunicación efectiva comienza intentando comprender al interlocutor y darle al mensaje la forma necesaria que lo haga más accesible.
- El deseo auténtico de escuchar a los otros puede considerarse nuestra habilidad comunicativa más importante.
- Lo bien o mal que una persona logre conectar emocionalmente con otra afectará profundamente a la calidad de las relaciones que esa persona experimente.
- Nuestras historias personales y las historias de aquellos con los que nos comunicamos pueden bloquear nuestra habilidad para construir conexiones emocionales y comunicar efectivamente.
- Si tomamos un enfoque colaborativo, encontramos que es mucho más sencillo comunicarse de manera transparente con otros.
- El Coaching Instruccional hace el mundo más seguro para una comunicación con más significado.

Para el autor, “los coaches que conocen y aplican estos aspectos de la comunicación a su vida personal y profesional están más preparados para conectar con las personas en relaciones sanas y con significado” (2007, p. 57) .

Este enfoque podría estar a medio camino entre el modelo técnico y el modelo más integral; por un lado, el objetivo de coaching instruccional sigue siendo la mejora de la instrucción a través de la introducción de nuevos métodos de trabajo de la mano de un coach experto y, por otro lado, se tienen en cuenta aspectos relacionados con la transferencia del conocimiento y las interacciones humanas (Cornett y Knight, 2009).

Además, Knight (2007) sustenta su modelo en una serie de principios filosóficos denominados: principios del enfoque colaborativo (*partnership approach*). Según el autor,

“el valor de una buena teoría es que sirve a las personas para que se organicen, prioricen y elijan lo que van a hacer; por eso la teoría puede ser muy práctica” (p.38).

De esta manera, según el autor, los principios que rigen el Coaching Instruccional son los siguientes:

Igualdad: El coach y el profesor están al mismo nivel. Son compañeros vistos por los profesores como iguales, no como alguien que viene a impartir o aconsejar lo que hay que hacer. Las ideas de los profesores, su experiencia tiene que ser tenida en cuenta.

Elección: Los profesores eligen lo que quieren aprender. Se confía en que el profesorado puede tomar las decisiones adecuadas y utilizar sus conocimientos competentemente.

Voz: El docente es libre de decir lo que considera y sus opiniones deben ser tenidas en cuenta. “Cuando el coach escucha empáticamente las ideas, pensamientos y preocupaciones de otra persona, le está comunicando que su vida es importante y llena de significado. Quizá este sea el servicio más importante que puede dar un coach” (p.43)

Diálogo: Cuando el diálogo se establece entre iguales, donde pueden expresar sus opiniones, donde son escuchados y pueden actuar libremente, la conversación toma vida, las ideas surgen y la comunicación fluye. Para el autor, a esta conversación se le puede llamar diálogo.

Reflexión: La reflexión es la consecuencia de todo lo demás. La reflexión es inherente al proceso de elección así como al proceso de dar sentido a todo lo que se está aprendiendo. Es uno de los objetivos en los programas para docentes y puede verse como un proceso cognitivo deliberado y activo con unas secuencias de ideas interconectadas que tiene en cuenta las creencias subyacentes y el conocimiento.

Praxis: Lo que se persigue tras la formación docente o durante un proceso de coaching es que los nuevos aprendizajes tengan una consecución práctica en la vida real. Según el autor, “el coach busca que el docente con el que trabaja aprenda nuevas formas de ayudar a los alumnos, que reflexione sobre lo que hace y que cambie para mejor” (p. 49).

Reciprocidad: Durante la colaboración, todos los participantes se benefician del éxito, el aprendizaje y la experiencia de los otros. “Nadie intenta imponer sus puntos de vista y todos se benefician de los de los demás”(p. 51)

Estos son los principios que el autor propone; pero al mismo tiempo abre la posibilidad de que se añadan otros: “Lo que importa es que el coach y aquellos que establezcan programas de coaching reflexionen y articulen los principios sobre los que basarán sus acciones” (p.52). Como ejemplo señala como la autora Riane Eisler, una experta en las sociedades colaborativas, le recomendaba otro principio que podía ser incluido como es el de cuidado (*care*); entendido en el sentido de que todos queremos que se nos respete y se nos trate como personas competentes, buenas personas a las que merece la pena amar (Stone, Patton, y Heen, 2000).

Desimone y Park (2017) señalan que el Coaching Instruccional es consistente con las ideas basadas en la investigación sobre el desarrollo profesional efectivo; de las que hacíamos un repaso en el primer capítulo. Para estas autoras, con este modelo de coaching se cumplen las cinco características clave del aprendizaje docente efectivo: que esté centrado en el contenido, que se produzca un aprendizaje activo, que dure en el tiempo, que se desarrolle de manera colaborativa y que tenga coherencia.

Coaching Cognitivo

Coaching cognitivo es otro de los enfoques que se utiliza en la formación del profesorado como método para introducir nuevas metodologías y está centrado en los procesos cognitivos de los docentes. Fue desarrollado a principios de la década de los 80 por Art Costa y Bob Garmston y, como ellos mismos señalan, fue ideado como una fusión entre el constructivismo como método y el humanismo como filosofía (Costa y Garmston, 1992).

El coaching cognitivo es un proceso mediante el cual el profesorado explora los pensamientos que subyacen a sus prácticas. Según estos autores, cada persona tiene un mapa cognitivo del que solo es consciente parcialmente; por lo tanto el primer objetivo es el de tomar conciencia. Para estos autores, el coach cognitivo ayuda a otra persona a pasar

a la acción hacia sus objetivos mientras, de manera simultánea, le ayuda a desarrollar habilidades profesionales como la planificación, la reflexión, la solución de problemas y la toma de decisiones (Costa et al., 2016)

El programa está diseñado para trabajar entre pares y consta de tres fases diferenciadas: preconferencia, observación y postconferencia (Costa y Garmston, 1994). Se define como un conjunto de estrategias, una manera de pensar y una manera de trabajar que invita a formular y reformular los pensamientos y las capacidades para resolver problemas. En este modelo, el coach es considerado un mediador que ayuda al profesor a tomar conciencia de los pensamientos que subyacen a su modo de pensar y a sus comportamientos y el objetivo es facilitar el cambio en las prácticas docentes a través de la reflexión.

A diferencia del Coaching Instruccional, el Coaching Cognitivo no presenta una fórmula sobre cómo es la instrucción adecuada, sino que apoya las fortalezas que ya tiene el docente mientras que al mismo tiempo ayuda en el desarrollo de habilidades personales inexploradas (Garmston, Linder, y Whitaker, 1993). Como señala Garmston (1991, p. 12, citado en Edwards y Newton, 1995, p. 5):

El objetivo del cambio es el pensamiento del docente. Esto es importante y gratificante porque son las habilidades invisibles del coaching, el proceso de pensamiento que subyace a las decisiones instruccionales que producen una instrucción mejor.

Según sus autores está basado en cuatro supuestos fundamentales sobre la enseñanza, el desarrollo humano y el aprendizaje, tiene unos objetivos clave y para alcanzarlos, es necesario desarrollar unas competencias basadas en el no juicio (Costa y Garmston, 1992).

Los principios de los que parten son:

- Todos los seres humanos son capaces de cambiar y crecer cognitivamente a lo largo de la vida.
- La enseñanza no puede reducirse a una fórmula. “Cuanto más sabemos sobre la enseñanza, menos certezas tenemos sobre ella” (p.91).
- La práctica docente observable se basa en procesos de pensamientos invisibles que dirigen las habilidades visibles.

- Los colegas más habilidosos y con más visión pueden contribuir a mejorar los procesos cognitivos y, por tanto, las percepciones y decisiones que producen los comportamientos en la enseñanza.

Sus objetivos clave son:

- La confianza. La confianza en el proceso, la confianza del uno en el otro y la confianza en el entorno.
- El aprendizaje. Todo aprendizaje requiere pensar y conlleva un cambio.
- Desarrollar la autonomía cognitiva. El objetivo final es modificar las habilidades de los docentes de modificarse ellos mismos.

Las competencias clave libres de juicio del coach:

- Realizar preguntas que reten el intelecto del docente.
- Parafrasear. Según Rogers parafrasear comunica “estoy intentando comprenderte, por lo tanto te valoro” (Costa y Garmston, 1992, p. 93).
- Buscar claridad y precisión.
- Utilizar el silencio.
- Recopilar datos y presentarlos de manera objetiva.

Este modelo describe herramientas útiles para que el coach favorezca la comunicación y las relaciones. La teoría de Costa y Garmston (2002, p.7, citado en Cornett y Knight, 2009) se fundamenta en que los comportamientos cambian cuando cambian las creencias. Para ellos, el comportamiento de una persona viene determinado por las percepciones de esa persona y un cambio de percepción y de pensamientos es un prerrequisito para cambiar el comportamiento. Los seres humanos construyen sus significados mediante la reflexión sobre la propia experiencia y mediante el diálogo con otros.

Coaching Personal Profesional

Patti et al. (2012) sugieren para la formación docente, tanto para la formación inicial como para la continua, un tipo de coaching al que han llamado Coaching Personal y Profesional

basado en teorías del aprendizaje adulto, la motivación, el cambio intencional y la inteligencia emocional.

Estos autores señalan que el desarrollo profesional tradicional está basado en el desarrollo de habilidades relacionadas con la instrucción, mientras que ellos señalan un conjunto de habilidades, de igual importancia, relacionadas con la toma de conciencia y gestión de habilidades emocionales y sociales y que, además, pueden desarrollarse de manera simultánea a las habilidades relacionadas con la instrucción (Patti et al., 2015).

Comparte con otros modelos de coaching estrategias basadas en las prácticas reflexivas; pero no sólo sobre lo que es adecuado en cuanto a la práctica docente, sino que además se busca cultivar el autoconocimiento, el conocimiento social e incorpora la importancia de la gestión de las emociones y de las relaciones. Según este enfoque, los individuos reflexionan sobre sus propias fortalezas, retos y experiencias para desarrollar ideas y para experimentar con nuevas ideas y comportamientos.

En educación, tradicionalmente coaching se ha utilizado para apoyar a los profesores en la adquisición de conocimiento, competencias y habilidades que tienen como objetivo el éxito de los alumnos; pero este modelo va más allá y busca incluir habilidades personales y de gestión de las emociones. Como concepción humanista, consideran importante crear un entorno seguro para los docentes y los equipos directivos donde fortalecer sus habilidades de autoliderazgo a través de estrategias de coaching como la reflexión, la colaboración y el feedback; pero también mediante el desarrollo de la toma de conciencia emocional, tanto a nivel personal como social.

Patti et al. (2015) proponen que a través de esta fórmula también se desarrolle la inteligencia emocional. Según su visión, el profesorado puede adquirir y cultivar habilidades emocionales y sociales a través de una variedad de métodos de desarrollo profesional, pero consideran que coaching es especialmente adecuado gracias a su enfoque individualizado, al proceso de autorreflexión y a la intención explícita de incrementar la motivación para el cambio.

Coaching Evocativo

En el prefacio del libro del mismo título, Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010) afirman que conocen la presión del profesorado para conseguir que los alumnos logren sus objetivos académicos y su objetivo es ayudar al profesorado, aumentando su confianza, su autoeficacia, su motivación, apreciación, recursos y su implicación. Según su experiencia, es difícil cambiar a las personas cuando quieres que cambien; sin embargo, las personas cambian, cuando se confía en ellas y se las empodera para el cambio. Para estos autores, Coaching Evocativo es “la búsqueda de la motivación y el movimiento en las personas a través de la conversación y una forma de ser para que alcancen los resultados que desean y aumente su calidad de vida” (p. 31).

Lo que aportan al coaching que tradicionalmente se ha venido desarrollando en educación en países como EEUU y Australia, son una serie de fundamentos relacionados con la dimensión metodológica. Según su perspectiva, el coaching que funciona debe estar fundamentando en los principios sobre el aprendizaje de adultos que, por otro lado, permiten ver por qué tan a menudo las instrucciones interfieren con el desempeño. Según estos autores (pp. 32-33):

- Los adultos son autónomos y autodirigidos.
- El aprendizaje se construye sobre una variedad previa de experiencias, conocimientos, modelos mentales, intereses, recursos y habilidades.
- Los adultos están orientados hacia lo relevante. Tienen que encontrar una razón para el aprendizaje de algo, a menudo conectado con el desarrollo del papel que juega en la sociedad.
- Los adultos están centrados en las soluciones. En lugar de interesarse en el conocimiento per se, el aprendizaje de adultos busca la aplicación inmediata y la solución de problemas.
- El aprendizaje de adultos ha de ser facilitado en lugar de dirigido. Los adultos quieren ser tratados como iguales y que se les muestre respeto sobre lo que saben y lo que quieren aprender.
- Los adultos necesitan un feedback específico libre de juicios u opiniones evaluativas.
- Los adultos necesitan de un apoyo posterior para continuar y avanzar en su aprendizaje a lo largo del tiempo.

Al mismo tiempo que les interesa cómo aprenden los adultos, también prestan atención a cuáles son las mejores condiciones psicológicas para el desarrollo personal en torno a las cuales articulan una dimensión relacionada con los principios en los que sustentan su modelo de coaching. Estos son (p. 34):

- Las personas son inherentemente creativas y capaces.
- El cerebro humano está conectado para disfrutar de la novedad y el crecimiento, lo que conduce a un disfrute inherente del aprendizaje.
- El aprendizaje tiene lugar cuando el individuo toma la responsabilidad de construir sus significados a partir de la experiencia (ya sea para confirmar o cambiar lo que ya saben).
- Los significados que construyen determinan las acciones que toman.
- Cada persona es única y, aun así, todos tenemos las mismas necesidades universales.
- La empatía, reciprocidad y la conexión hacen a las personas más colaboradoras y abiertas al cambio.
- Las personas no se resisten al cambio, se resisten a ser cambiadas.
- Cuanto más sepan las personas sobre sus valores, recursos y habilidades, mayor será su motivación y más efectivos serán los cambios.

En definitiva, estos autores buscan promover un modelo de coaching que profundice en algunas habilidades del profesorado. Su propuesta se basa en la teoría de que cuando se trabaja confiando en los docentes potenciando su confianza, la responsabilidad personal, la reflexión, el autodescubrimiento y la autoeficacia, se crea un clima de posibilidades mayor que si se buscara dar soluciones.

A este respecto, vamos a profundizar en las habilidades básicas que se potencian desde el coaching relacionado con el humanismo que hemos desarrollado en la primera parte de este capítulo al que nos referimos como coaching integral. En capítulos anteriores, habíamos visto la necesidad de promover el desarrollo personal docente a través del desarrollo de ciertas habilidades personales tanto desde el punto de vista intrapersonal como desde el punto de vista interpersonal. A continuación presentamos la relación de habilidades que se han venido abordando tanto desde el ámbito educativo como desde los trabajos de coaching para, acto seguido, reflexionar sobre cómo el desarrollo de estas

habilidades está interconectado con el bienestar, tanto desde las perspectivas que vimos en el capítulo anterior, como desde la visión de la inteligencia emocional.

4.3 HABILIDADES INTRA E INTERPERSONALES Y BIENESTAR EN COACHING

Como señalan Patti et al. (2012), el coaching en la empresa tiende a centrarse en el desarrollo personal y en la mejora de la actuación, mientras que el coaching en educación sigue aún muy centrado en la instrucción. Sin embargo, en otros ámbitos, aunque encontramos diferentes tipos de coaching, todos ponen el énfasis en el cambio que resulta del crecimiento personal, incluyendo el desarrollo de habilidades como la autoeficacia, la autoestima o el bienestar (Grant, 2003; Green, Oades, y Grant, 2006; Kohler, McCullough-Crilly, Shearer, y Good, 1997; Ross, 1992; Spence y Grant, 2007 citados en Patti et al., 2012).

Según Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010), al más puro estilo humanista, es importante considerar que los docentes son seres completos (que no necesitan que nadie los complete, los entrene o los arregle), creativos y con todos los recursos y habilidades para dominar el arte y la ciencia de su profesión; incluso cuando todos esos recursos no los tienen a mano. Según esta visión, una de las funciones principales del coaching sería ayudar al docente a que tome conciencia de sus propios recursos y habilidades y a que investigue sobre la mejor manera de acceder a ellos.

Siguiendo esta dirección, nosotros hemos interpretado los principios y objetivos de coaching como la toma de conciencia, la responsabilidad, la autoconfianza, la autoestima y la comunicación empática como habilidades que vertebran el coaching, la formación de coaching y las experiencias de coaching. A continuación vamos a ver estas habilidades, su importancia para coaching, para el desarrollo personal y también profesional desde el punto de vista de la educación y de la formación del profesorado y buscaremos los estudios que relacionen el impacto de coaching en el desarrollo de estas habilidades en la formación los docentes.

4.3.1 LAS HABILIDADES INTRAPERSONALES: TOMA DE CONCIENCIA, RESPONSABILIDAD, AUTOCONFIANZA Y AUTOESTIMA

Estos conceptos que encontramos interpretados como principios u objetivos clave para coaching, se estudian con diferentes matices. Así relacionados con la toma de conciencia, encontramos la autoconciencia o el autoconocimiento; con la confianza encontramos la autoconfianza, la autoeficacia o la agencia (*agency*); con la autoestima, el autoconcepto y la autoaceptación; y con la responsabilidad, el autoliderazgo, la autonomía o la independencia.

4.3.1.1 Toma de conciencia

Giráldez y van Nieuwerburgh (2016) definen que el proceso de coaching le permite al coachee o aprendiz “incrementar su autoconciencia” (p.4). La toma de conciencia sobre nosotros mismos implica la atención concentrada y libre de juicios en lo que decimos, sentimos, experimentamos, pensamos y somos. Al mismo tiempo, hace referencia a prestar atención a lo que nos mueve y lo que nos limita, a nuestras emociones, nuestras necesidades, nuestras creencias y nuestros valores. La toma de conciencia es el primer paso para avanzar hacia donde queremos llegar.

Desde el coaching cognitivo, se enfatiza que nuestras reacciones a los eventos vienen en gran medida determinados por la interpretación que hacemos de ellos; no, por el suceso en sí. A partir de aquí, la propuesta que se hace desde este modelo consiste en volver a examinar y evaluar nuestras miradas para ver cuáles son las que menos nos favorecen e intentar otros enfoques (Neenan y Palmer, 2001).

A través del coaching, según Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010), “el coach ayuda al docente a tomar conciencia y comprender quién es y a lo que se enfrenta. Como resultado, los docentes pueden encontrar el valor para satisfacer sus necesidades de manera más plena” (p.61). Además, la toma de conciencia en educación también está relacionada con una comprensión sobre nuestro propio estilo de aprendizaje (Brown et al., 2007)

Desde el punto de vista educativo, la toma de conciencia también es un elemento a tener en cuenta. Para Bernal y Teixidó (2012), el autoconocimiento consiste en: a) tomar conciencia de uno mismo, de quién soy, lo que deseo y siento, b) reconocer los factores internos incidentes, proponer objetivos de mejora a partir de la historia personal y las situaciones cotidianas y c) trabajar a partir del examen personal y las opiniones manifestadas espontáneamente por los otros (compañeros y alumnos).

La necesidad de trabajar estas variables la vemos reflejada en la formación del profesorado en competencias como los actitudinales o los valores que se sitúan en el terreno del crecimiento y desarrollo personal y propone estrategias vivenciales y prácticas e incluso módulos de autoconocimiento y desarrollo personal. Otros autores, también señalan la importancia del autoconocimiento para una relación positiva con uno mismo (Bernal y Teixidó, 2012; Cano, 2007).

Con respecto a los modelos de inteligencia emocional, esta habilidad es, en cierta medida, tomada en cuenta por los modelos que señalábamos en el capítulo anterior (Bar-On, 2010; CASEL, 2019; Goleman, 1998; Salovey y Mayer, 1990). La autoconciencia relacionada con el conocimiento de las propias emociones o “la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento que aparece, constituye la piedra angular de la IE” (Mestre Navas, 2003, p. 82). No obstante, la toma de conciencia que se persigue desde coaching no solo se refiere a las emociones, sino que va más en consonancia con lo que se propone desde los modelos mixtos de inteligencia emocional y social y de CASEL. Goleman (1998) en su modelo de inteligencia emocional, tiene un grupo dedicado a la autoconciencia que hace referencia a conocer los estados internos, las preferencias, los recursos y las intuiciones. Dentro de este grupo está la conciencia de las propias emociones y sus efectos y el conocimiento de las fortalezas y las limitaciones. Para este autor, la autoconciencia va unida a la autoconfianza, de manera que las personas con autoconfianza saben bien cuáles son sus capacidades y también cuándo pedir ayuda (Goleman, 2004). Por lo que respecta a Bar-On (2006), en su modelo también incluye la autoconciencia como habilidad intrapersonal. Al igual que Goleman, señala una autoconciencia emocional y también hace referencia al autoconcepto como la habilidad para percibirse, comprenderse que va unido al concepto de autoestima

que veremos más adelante en el sentido de que también incluye la capacidad de aceptarse y respetarse uno mismo. Por último, CASEL (2019), hace referencia a conocer las propias fortalezas y limitaciones, con un afianzado sentido de la confianza, optimismo y mentalidad de crecimiento.

Entre las escasas investigaciones que analizan esta habilidad unida a la disciplina de coaching, tenemos la de Patti et al. (2012). Estos autores llevaron a cabo un estudio en dos distritos escolares similares: uno en Inglaterra donde formaron a docentes en coaching y otro en la ciudad de Nueva York, donde hicieron coaching a los equipos directivos durante cuatro años. En Inglaterra formaron en coaching a 12 profesores y directivos para que hicieran coaching a un grupo de nuevos docentes en dos centros de secundaria. Estudiaron el impacto de la formación en los docentes que se formaban en coaching y en los docentes a los que hacían coaching. Los coaches en formación participaron en un proceso intensivo en el que recibieron seis sesiones de coaching, participaron en una formación de dos semanas, hicieron cinco sesiones de coaching a otros dos docentes y fueron supervisados por un experto en coaching. En la ciudad de Nueva York, cada director recibió sesiones de coaching individuales durante un periodo de cuatro o cinco meses. La mayoría de los directivos también participaron en procesos de coaching grupales para fortalecer sus habilidades colaborativas y comunicativas. Mediante una serie de entrevistas se les pidió a los participantes que reflexionaran sobre aspectos intrapersonales e interpersonales de su liderazgo.

Los resultados mostraron que a través del coaching personal y profesional se promueve la reflexión sobre las funciones profesionales y las prácticas, las fortalezas de liderazgo y los retos y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Con una autoconciencia y una conciencia social mayor, se gestionan mejor los conflictos y los directivos con más autoconocimiento y empatía tienden a tener mejores relaciones con los compañeros y las relaciones de los profesores con los alumnos se hacen más transparentes cuando utilizando la autoconciencia aumenta su empatía y autogestión. Además, las relaciones de coaching proporcionan un lugar seguro para una atención consciente para el cambio personal en áreas de autogestión de las emociones, conciencia social y gestión de las relaciones. Por

último, a través de este proceso individual, tanto el profesorado como los equipos directivos tienen un impacto positivo en la cultura y el clima del aula y el centro.

4.3.1.2 Responsabilidad, autoliderazgo y autonomía

El concepto de responsabilidad es reconocido como uno de los principios básicos de coaching y va unido al de toma de conciencia. Muchos son los autores que los incluyen en sus definiciones (Giráldez y van Nieuwerburgh, 2016; Knight y van Nieuwerburgh, 2012). Otros los resaltan explícitamente como uno de sus principios al considerar que el aprendizaje tiene lugar cuando las personas toman la responsabilidad de construir sus significados a partir de su experiencia, ya sea para confirmar o para cambiar lo que ya saben (Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010). En general, aunque el marco teórico del coaching usado para el desarrollo puede variar, existen una serie de principios que subyacen de manera general en coaching y uno de ellos es la responsabilidad (Kemp, 2008, citado en Grant et al., 2010).

A pesar de la responsabilidad dentro del coaching, no se ha trabajado sobre una delimitación conceptual que nos ayude a comprender el constructo en toda su dimensión. A partir de los autores estudiados (Knight, 2007; Patti, Senge, Madrazo, y Stern, 2015; Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010; van Nieuwerburgh, 2012; Whitmore, 2003) se desprende que la responsabilidad a la que se refiere el coaching tiene que ver con el propio individuo y significa:

- Ser responsable de los propios pensamientos, emociones, lenguaje y acciones.
- Ser responsable del propio desarrollo afectivo y del propio aprendizaje cognitivo.
- Ser responsable del propio desarrollo personal y profesional.

Relacionado con la responsabilidad, Grant, Green, y Rynsaardt (2010) se refieren a la importancia del autoliderazgo. En esta línea, Neck y Houghton (2006) definen el autoliderazgo como la capacidad del individuo para controlar su propio comportamiento, liderándose a sí mismo con el uso de estrategias cognitivas y conductuales para mejorar su

efectividad. El autoliderazgo lo consideran un proceso de auto influencia a través del cual las personas logran su autodirección y la automotivación necesarias para la actuación.

A partir de lo estudiado en las diferentes aproximaciones de coaching en educación (Knight y van Nieuwerburgh, 2012; Patti et al., 2012; Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010) también se desprenden algunas pautas para promover una responsabilidad creciente, relacionadas con una de las premisas básicas de las epistemologías constructivistas del aprendizaje y que tiene que ver con darle a la persona el protagonismo de su aprendizaje. De esta manera, en un proceso de coaching, la responsabilidad se promueve cuando la persona:

- Sabe que se confía en ella, en su criterio y experiencia y se respetan sus decisiones.
- Tiene libertad para elegir los objetivos que quiere lograr en función de sus necesidades.
- Toma la iniciativa y dirige la conversación mientras que el coach le acompaña con preguntas de reflexión y autodescubrimiento.
- Elige las acciones a tomar.
- Da su opinión sobre el propio proceso de coaching.

En una revisión de la literatura relacionada con la formación del profesorado en competencias, parece que no es una competencia que reciba mucha atención. Encontramos numerosas alusiones a las responsabilidades docentes con el centro o las responsabilidades compartidas en general, desde un punto de vista social; pero no, relacionadas con la responsabilidad personal con uno mismo. No obstante, desde el punto de vista del coaching, la responsabilidad es un aspecto clave también en educación. Como señalan Patti et al. (2012), para fomentar el desarrollo personal y profesional en los docentes es necesario una visión que anime a los adultos y a los alumnos a “responsabilizarse tanto de su desarrollo afectivo como de su aprendizaje cognitivo” (p. 266).

Desde la perspectiva de la IEyS, esta habilidad también es considerada, en cierta medida, por Goleman (1998) que hace referencia a la responsabilidad personal de los actos dentro de

la autorregulación. Sin embargo, Bar-On (2006) por un lado, hace referencia a la responsabilidad social, descrita como la identificación con el grupo social y cooperar con otros; y, por otra parte incluye la *independencia* entendida como “la habilidad para autodirigirse y autocontrolar los propios pensamientos y acciones y ser libre de dependencia emocional” (p 115). Esta independencia coincide en parte con el autoliderazgo que veíamos relacionado con la responsabilidad, entendido como la capacidad del individuo para controlar su propio comportamiento, liderándose a sí mismo con el uso de estrategias cognitivas y conductuales para mejorar su efectividad (Neck y Houghton, 2006). Por su parte, CASEL (2019), también referencia a la responsabilidad, aunque solo desde el punto de vista social; es decir, se refiere a la responsabilidad personal de hacer elecciones constructivas sobre el comportamiento social y las interacciones sociales.

Dada la relevancia de fomentar la responsabilidad individual para las distintas perspectivas de coaching, llama la atención la escasez de estudios sobre coaching y formación docente que respalden el impacto de la responsabilidad en los docentes; probablemente por una falta de delimitación del propio constructo. En nuestro país en un estudio llevado a cabo por Sánchez y Mundina (2013) con estudiantes universitarios, se seleccionó coaching como técnica metodológica de desarrollo de potencial humano de los alumnos y uno de los efectos que se evaluó fue la responsabilidad personal. Su interpretación de la metodología hacía referencia al “establecimiento de metas personales y la ejecución de una serie de acciones planificadas que permiten al sujeto poner en práctica determinadas formas de ser y actuar” (p. 221). Su objetivo era articular la docencia en torno al aprendizaje del estudiante, delimitando una serie de competencias con el objetivo de que se incorporaran en la forma habitual de operar y que pudieran ser aplicadas de manera autónoma. La experiencia se llevó a cabo por las dos profesoras universitarias autoras del artículo en dos asignaturas en tercer curso de Educación a 64 estudiantes de Educación Infantil y 78 alumnos de Educación Física. De los resultados obtenidos, con respecto a la responsabilidad, señalan que “en general, la aplicación del coaching ha supuesto una mayor implicación y responsabilidad de los estudiantes en el aprendizaje, y así lo manifiestan dos tercios de los mismos” (p. 236); además les llamó la atención que un tercio del alumnado se pronunciara en contra del modelo porque “les resulta más cómodo seguir una enseñanza tradicional que asumir la

responsabilidad y autonomía que conlleva este enfoque de aprendizaje (asistencia a seminarios y tutorías, realización de lecturas, participación...)” (p. 237).

4.3.1.3 Confianza, autoconfianza y autoeficacia

La confianza, uno de principios básicos del coaching, es un concepto complejo y multidimensional según han estudiado Tschannen-Moran y Hoy (2000) que desde este trabajo no podemos abarcar. Desde coaching existen dos perspectivas de la confianza. En primer lugar, una confianza relacionada con la visión humanista de que el ser humano es pura potencialidad, que a su vez tiene dos vertientes, una intrapersonal, como la confianza en uno mismo y otra interpersonal, como la confianza en la potencialidad del otro, relacionada a su vez con la necesidad de crear entornos de confianza en los que construir conexiones emocionales (Knight, 2007).

Para este trabajo, con respecto a la confianza en uno mismo hemos trabajado con el termino autoeficacia por considerar que su definición encaja con la noción intrapersonal de confianza y por ser un constructo ampliamente estudiado. Bandura (1994) lo define como la creencia en las habilidades propias para alcanzar los resultados deseados. Este autor señala su gran importancia para el éxito y para el bienestar personal. Por un lado, la autoeficacia afecta al comportamiento, a la motivación y, en última instancia, al éxito o fracaso de una persona. Por otra, influye en el bienestar y puede determinar cómo las personas se sienten, piensan y actúan en función de una situación dada.

Los mecanismos que hay tras la autoeficacia son la motivación que se tiene para realizar una tarea, la sensación de bienestar y la creencia de que uno puede realizarla. A finales del siglo pasado, Bandura (1994) estableció las maneras para potenciar la autoeficacia: (a) a través del éxito personal gracias al cual se construye una creencia robusta en la eficacia personal; (b) a través de la experiencia que proporcionan modelos sociales, cuando más parecidos mayor la influencia; (c) a través de la persuasión social de las capacidades de uno; (d) a través de la reducción de las reacciones al estrés y alterando las tendencias negativas y las malinterpretaciones de los estados físicos.

La importancia de esta habilidad también se concibe desde el ámbito educativo al considerar que en la confianza en uno mismo reside la motivación, el valor y la perseverancia para probar nuevos enfoques y crear entornos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognitivas del alumnado (Pajares, 1997). Aquellos docentes con una alta autoeficacia sobre sus propias capacidades pueden motivar a sus alumnos y favorecer su desarrollo cognitivo; en contraposición, los que tienen una baja autoeficacia favorecen una orientación basada en las sanciones (Woolfolk y Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff, y Hoy, 1990, citados en Pajares, 1997).

Según el anterior informe TALIS (OCDE, 2014) el sentido de autoeficacia del profesorado se relaciona con el nivel de confianza en su docencia, en la participación de los alumnos y en la gestión de la clase y representa un factor importante tanto a nivel profesional como personal. De hecho, hay investigaciones que indican que fortalecer la autoeficacia puede producir altos niveles de calidad educativa reportada (Holzberger et al., 2013 citado en MEFP, 2019); pero también a nivel personal porque la autoeficacia mejora el nivel de satisfacción en el trabajo de los profesores. Por último, según el último informe TALIS (MEFP, 2019), identificar la relación entre la autoeficacia del profesorado y sus prácticas puede servir para ofrecer posibles intervenciones que fortalezcan la autoeficacia de los docentes.

De igual manera, se trata de una habilidad contemplada desde la perspectiva del modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman quien en el grupo de autoconciencia, incluye la confianza en uno mismo. Desde su punto de vista, las personas con autoconciencia conocen sus estados internos, sus preferencias, sus recursos y sus intuiciones y la autoconfianza hace referencia a un sentimiento intenso de la valía personal y de reconocimiento de las propias capacidades (Goleman, 1998). Para este autor la autoconciencia y la autoconfianza van juntas, de manera que las personas con autoeficacia saben bien cuáles son sus capacidades y también cuándo pedir ayuda (Goleman, 2004).

A pesar de su relevancia, son pocos los autores que reconocen la necesidad de potenciar esta habilidad dentro de sus marcos competenciales para la formación docente. Por

ejemplo, Cano (2007) la incluye como la competencia de disponer de un autoconcepto positivo que describe como “tener una imagen equilibrada y positiva de las propias capacidades” (p. 53) y que considera como elemento indispensable para realizar un trabajo de calidad. Para esta autora el primer paso para lograrla es el autoconocimiento, tanto de las fortalezas como de las debilidades y, a continuación, aprender a confiar en nosotros mismos para lo que recomienda, tomar conciencia de nuestros logros. Además, añade, la necesidad de “comprender que estos no se deben al azar, la suerte o la casualidad sino a que hemos sabido conjugar lo mejor de nosotros mismos” (p. 53). Otros autores como Spencer y Spencer (1993, citado en Sánchez-Tarazaga, 2017) también incluyen dentro del autoconcepto, las creencias sobre uno mismo referidas a la autoconfianza y el reconocimiento de las propias limitaciones.

Como señalábamos al principio de este apartado, desde los principios de coaching, la confianza en uno mismo es un elemento clave y también son muchas las investigaciones que relacionan coaching y una mejora de la autoeficacia (Barnett, 2017; Green y Grant, 2003; Green, Oades, y Grant, 2006; Joyce y Showers, 1996; Kohler, Crilley, Shearer, y Good, 1997; Spence y Grant, 2007). Por ejemplo, para Goker (2005), que analizó el impacto del coaching entre pares en la autoeficacia y habilidades para la instrucción en la formación del profesorado de inglés, el coaching entre pares además de promover la práctica reflexiva y las actividades colaborativas para diagnosticar problemas y aclarar los conceptos, también promueve el desarrollo de la autoeficacia. Su objetivo era comprobar la diferencia entre los alumnos de la formación del profesorado que recibían sesiones de coaching después de las sesiones del prácticum y los que recibían las tutorías tradicionales. A dos grupos de alumnos del máster de formación del profesorado de inglés de la Universidad de Lefke, Norte de Chipre, (32 en total) se les comparó en cuanto a la autoeficacia y el desarrollo de las habilidades de instrucción.

Los alumnos recibieron una formación de 15 horas de coaching entre pares, incluyendo la participación en una serie de ciclos de coaching y sesiones con los siguientes objetivos:

- Introducir las habilidades de la observación entre pares (escuchar, preguntar, observar, recoger información y dar feedback objetivo).
- Animar al uso de las nuevas estrategias de instrucción, material, estrategias evaluativas y patrones de organización.
- Identificar las condiciones necesarias, las estructuras y los apoyos para sacar el máximo de un programa de coaching entre pares.

Para medir la autoeficacia, se utilizó la Escala de Autoeficacia General de Bandura (1995, citado en Goker, 2005). Los resultados arrojados por el estudio eran consistentes con la literatura sobre el coaching entre pares. Los profesores estudiantes expresaron un aumento de la efectividad de su instrucción y de la autoconfianza que se relacionó con un feedback consistente.

Por su parte, Tschannen-Moran y McMaster (2009) llevaron a cabo una investigación para analizar la autoeficacia en relación a diferentes tipos de formación, siendo uno de ellos el coaching. El estudio cuasiexperimental que se realizó con 93 profesores de primaria en 9 escuelas para evaluar las creencias de autoeficacia. Los resultados arrojados indicaron, por un lado, que el desarrollo profesional que incluyó unas sesiones de coaching posteriores a la formación tuvo mayor impacto en las creencias de autoeficacia, así como en la puesta en práctica de la nueva metodología. Por otro lado, una proporción substancial de profesores que participaron en formatos con demostraciones con los alumnos, sin sesiones de coaching posteriores, experimentaron un empeoramiento en autoeficacia relativa a su instrucción.

Otro ejemplo lo recogemos de la investigación de Panfilio-Padden (2014) quien en un estudio mixto exploró la influencia del coaching instruccional en la eficacia de los docentes a los que se ofrecía un apoyo semanal por parte de un coach del centro en el área de inglés. A los participantes del estudio se les ofreció este apoyo durante 10 semanas mientras llevaban a su práctica una nueva metodología. Los datos se tomaron antes y después de apoyo para ver los efectos del coaching en la eficacia y los resultados arrojados por la investigación mostraron los efectos positivos del coaching instruccional.

Por último, señalar la investigación llevada a cabo por Houston (2015) en Nebraska con profesores de ciencias donde se buscaba saber cuál era el impacto en el desarrollo profesional de una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias con coaching instruccional y sin coaching en el grupo de control. Se medían diferentes variables, siendo una de ellas la autoeficacia del profesor. A cada uno de los profesores se le dio a elegir las lecciones en las que poner en práctica la nueva estrategia que habían aprendido durante el verano y se les ofreció una guía para la puesta en práctica de la lección y, además, se les apoyó con sesiones de coaching. Después de cada sesión de coaching, se evaluó la confianza de los docentes a la hora de llevar a la práctica los aspectos específicos de la estrategia. Debido a la variedad de modelos y prácticas de coaching, se delinearon los aspectos específicos que se reconocían más efectivos en los que se tenía que basar el coaching y con los que tenía que trabajar el coach y decidieron seguir el modelo de coaching instruccional de Knight (2004, 2006), considerando por tanto:

- Crear una relación colaborativa con el docente en torno a la confianza.
- Ayudar en la búsqueda y logro de objetivos acordes con las necesidades percibidas de los docentes.
- Crear una relación positiva basada en los principios de igualdad, elección y voz.
- Usar técnicas reconocidas en el coaching instruccional como el modelaje, la observación, el feedback y la reflexión.
- Usar técnicas que promuevan un incremento de la responsabilidad del docente.

Como resultado, se comprobó que la confianza de los docentes aumentaba con las sesiones de coaching; aunque se estacionaba a partir de la séptima y novena sesión.

Una vez revisadas las principales investigaciones realizadas en torno al tópico y considerando los resultados que estos arrojan, parece que coaching es un método apropiado para el desarrollo de la autoeficacia. Las estrategias para lograrla deberían tener en cuenta las proposiciones de Bandura que hemos visto más arriba y que señalan otros

autores de coaching como Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010) o Whitmore (2003) cuando afirman que la mejor manera para alcanzar la autoeficacia es mediante el diseño de metas alcanzables y la celebración de los momentos de éxito.

4.3.1.4 Autoestima

La autoestima que Rosenberg (1965) definió como la autoaceptación se refiere, según Bernal y Teixidó (2012), al conjunto de creencias que la persona tiene de sí misma. La autoestima en positivo significa aceptarse, valorar las propias cualidades y los esfuerzos y relativizar las críticas.

En coaching, la visión más generalizada estaría relacionada con la perspectiva de Nathaniel Branden que ofreció una definición multidimensional de la autoestima en 1969 al afirmar que “la autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: conlleva un sentido de eficacia personal y un sentido de valor personal; es la suma integrada de la autoconfianza y el autorrespeto” (p. 110, citado en Mruk, 2008, p. 147). En este sentido, Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010) también asocian la autoestima con la autoeficacia al afirmar que “reconocer las capacidades de una persona y sus fortalezas para el cambio afecta, en el tiempo, a la autoeficacia y la autoestima” (p. 67).

Desde la perspectiva de la IE que vimos en el capítulo anterior, esta habilidad es también recogida por diferentes autores. Bar-On (2006) describe un concepto (*self-regard*) parecido a la autoestima de Branden, que explica como la habilidad para percibirse, comprenderse, aceptarse y respetarse uno mismo, aceptando tanto los aspectos negativos como los positivos, así como las limitaciones. Goleman (1998), por su parte, en sus habilidades intrapersonales incluye el autoconocimiento; aunque el hincapié lo hace en el componente más cognitivo relacionado con conocerse a uno mismo y con reconocer las fortalezas y limitaciones, más que a un componente afectivo.

En educación, la autoestima es considerada como un aspecto clave del bienestar docente. La autoestima o estima que un individuo tiene hacia sí es importante, en primer lugar, para su desarrollo vital, su salud psicológica y su actitud ante sí mismo y, además, su desarrollo es clave como factor protector contra el *burnout* (Moriana y Herruzo, 2004). Por otro lado,

la autoestima influye en la forma en la que va a percibir a las personas y lo que sucede en el entorno (Roa, 2013), aspecto este a tener en cuenta desde el punto de vista de la formación docente por su relación con el autoconcepto que veíamos junto a la identidad docente. Para Roa (2013), autoconcepto y autoestima están relacionados, pero no son equivalentes y la principal diferencia residiría en que en el autoconcepto primaría la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalecería la valorativa y afectiva.

Siguiendo con la formación del profesorado, algunos autores la incluyen dentro de la formación en competencias. Cano (2007), dentro de la competencia de disponer de un autoconcepto positivo que veíamos más arriba, la asocia a la autoeficacia y considera la necesidad de “alimentar nuestra autoestima, lo que nos hará menos vulnerables a influencias externas” (p. 53). Por su parte, Bernal y Teixidó (2012) también vinculan la autoestima con la relación positiva que tiene alguien consigo mismo. Como señalábamos más arriba, para estos autores esta relación positiva con uno mismo se sustenta en tres pilares: el autoconocimiento, la autoestima y el autocontrol, donde la autoestima sería el conjunto de creencias que una persona tiene sobre sí misma referida, principalmente a las capacidades, rasgos y conductas que la persona lleva a cabo. Una autoestima elevada significaría aceptarse, valorarse y relativizar las críticas.

Desde el punto de vista de coaching y educación, algunos autores como van Nieuwerburgh (2012), guiado por el coaching humanista, señala que el coaching defiende el desarrollo de la responsabilidad, la confianza y la autoestima en los aprendices gracias a su enfoque no-directivo por lo que el coach tiene que estar dispuesto a dejar que el docente tome la iniciativa y la responsabilidad.

Por parte del coaching cognitivo, diseñado específicamente para educación, también se señala como un objetivo clave. Para Fitzgerald (1993, p.195, citado en Uzat, 1998), el coaching cognitivo tiene como objetivo “lograr una acción realizada con más confianza y autorregulación. Los efectos resultantes sirven para aumentar la autoestima del profesor, su conocimiento de las estrategias docentes disponibles y la autorregulación”.

No obstante la relevancia de esta habilidad personal y, a diferencia de lo que sucedía con la autoeficacia, no se encuentran muchos estudios en el ámbito de la educación que relacionen coaching y autoestima. Los estudios que recogemos en el ámbito educativo están relacionados con el coaching cognitivo y con algunos estudios que llevaron a cabo los autores de este modelo, aunque no necesariamente centrados en la autoestima docente.

En una experiencia llevada a cabo por Garmston (1993) en la que actuaba como coach cognitivo de dos docentes, se estudió el efecto de la autoestima. Los resultados de la experiencia mostraban un efecto en la autoestima. A pesar de que no es posible generalizar los resultados por las características de la investigación, estos apuntaban hacia una modificación en este sentido. Uno de los profesores participantes reconocía que nunca había tenido en cuenta el aspecto afectivo en una lección, pero que gracias al coaching cognitivo, había aumentado su conciencia y se había concentrado en desarrollar objetivos que inculcaran las habilidades, exploraran la creatividad y desarrollaran la autoestima. Además, informaba haber aprendido a ser más flexible y valoraba los aportes de los alumnos a la hora de diseñar las lecciones y no solo en aspectos que fueran relevantes, sino que también construyeran la autoestima.

Según McLymont y da Costa (1998), se busca proporcionar al individuo un lugar de “aceptación, libertad de expresión y un sentimiento de seguridad” (p. 27) donde cada individuo se sienta único y respetado. Como señala una de las participantes, en un seminario de coaching realizado por los autores del estudio, en ese clima de aceptación “uno se siente libre para decir lo que quiere decir, su autoestima mejora y uno se siente aceptado y dispuesto a compartir” (p. 27).

Como acabamos de señalar, apenas existen estudios en educación sobre cómo coaching impacta en la autoestima. A pesar de esta ausencia de estudios que relacionen en el campo educativo, el cambio en la valoración de uno mismo tras la participación en un proceso de coaching, sí existen estudios en otros campos que asocian coaching y autoestima como en el caso del deporte (Cronin y Allen, 2015) y también a nivel personal o de la empresa (Grant, 2003; Green, Oades, y Grant, 2006; Kohler, McCullough-Crilly, Shearer, y Good, 1997; Ross,

1992; Spence y Grant, 2007, citados en Patti et al., 2012). Algunos abordajes teóricos proponen la necesidad de estudiar las estrategias y herramientas para promover la autoestima y otras habilidades desde el coaching (Dinos y Palmer, 2015).

4.3.2 LAS HABILIDADES INTERPERSONALES: LA EMPATÍA Y LA ESCUCHA EMPÁTICA

La toma de conciencia y la puesta en práctica de las habilidades interpersonales podrían ser de gran utilidad para el profesorado al encajar con la relevancia que conceden a las relaciones en su profesión o con la importancia que se les concede desde el punto de vista de la formación docente. Desde el punto de vista del coaching, las habilidades interpersonales y de comunicación son básicas. Lo mismo podríamos decir del profesorado. De esta manera, una formación en coaching, le serviría no sólo para actuar como coach en el caso de utilizar el coaching entre pares, sino también en las relaciones con sus alumnos y con otros compañeros.

Una de las primeras habilidades interpersonales necesarias para la relación de coaching tiene que ver, como hemos ido señalando a lo largo de este capítulo, con crear un entorno apropiado, un clima de confianza y seguridad. Como veíamos más arriba que describía Rogers (1981), un entorno de confianza, de autenticidad, de respeto y de igualdad. Y para crear ese entorno, es necesario en primer lugar tener integradas las habilidades intrapersonales y, a continuación, poner en práctica la habilidad interpersonal de la empatía.

4.3.2.1 Empatía

En la literatura sobre coaching encontramos continuas referencias a la empatía desde diferentes modelos de coaching (Bou, 2013; Knight, 2007; Palmer, 2008; Toll, 2014, 2017; Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010). Desde todos ellos es tratada como una habilidad interpersonal necesaria en un proceso de coaching que también impregna otras habilidades de comunicación como es la escucha, transformándola en escucha empática. Además, en la relación de coaching, al mostrar empatía por los sentimientos y las necesidades se promueve una conexión que facilita que la relación sea segura, favoreciendo

también, las condiciones necesarias para la mejora de la autoestima y el autoconcepto (Rosenberg 2005, citado en Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010)

Igual que para otras de las variables que se ven afectadas a través del proceso de coaching nos resultaba difícil encontrar literatura que hiciera referencia a la conceptualización del propio constructo, con respecto a la empatía existen numerosos trabajos que lo estudian. Según Fernández-Pinto et al. (2008) hasta 1980, la empatía había sido estudiada desde diferentes perspectivas que no se ponían de acuerdo sobre si el concepto tenía un enfoque cognitivo o afectivo. Según estas autoras, desde el enfoque cognitivo, la empatía consiste en la perspectiva cognitiva del otro o “el intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás” (Hogan, 1969, citado en p. 285). Mientras que el otro enfoque, que se consolida a partir de los 60, le da más importancia a su componente afectivo y la define como: “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (Stotland, 1968, p.272, citado en p. 285).

A partir de 1980, Davis (1980) propuso un enfoque multidimensional que integraba la perspectiva cognitiva y la afectiva y diseñó un instrumento para su medida con una estructura formada por cuatro dimensiones independientes que nosotros hemos utilizado como instrumento en nuestra investigación. A partir de otros estudios, Davis señalaba que los componentes cognitivos y afectivos comprendían un sistema interdependiente en el que los unos influían a los otros y que no sería posible entender la empatía mientras los esfuerzos de investigación se dirigieran hacia solo uno de los componentes.

Sabemos que desde el punto de vista de educación, la empatía tiene especial relevancia en el trabajo del profesorado. Para Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010), la empatía es “una comprensión respetuosa de lo que los otros están experimentando” (Rosenberg, 2005, p.91, citado en p. 107) y esa es la “empatía que facilita la comunicación que facilita el cambio” (p.106). Consideran que cuando en las escuelas las relaciones son empáticas, el clima cambia hacia una orientación de aprendizaje. Cuando las personas se muestran

empáticas, las personas se abren a explorar nuevas posibilidades, compartir frustraciones y abrazar el cambio; esto distingue a las escuelas que aprenden y al coaching que funciona.

La comprensión de los sentimientos, necesidades y preocupaciones del otro es básica para la docencia y para el clima tal y como señalan los propios docentes (Murillo y Becerra, 2009) así como un requisito para poder atender a la diversidad. Por este motivo, (Warren, 2018) señala la necesidad de prestarle más atención en la formación del profesorado. Según el autor, la empatía actúa como un mecanismo instruccional que se puede utilizar para que los futuros docentes se den cuenta de sus propias creencias, valores y actitudes sobre las diferencias de los alumnos. Además, cuando la empatía se ha incorporado mediante la práctica, el proceso de aplicarla de manera que guíe la toma de decisiones profesionales es una herramienta crucial.

En línea con estas recomendaciones, vemos cómo también algunos autores la señalan en relación con las competencias docentes en la formación del profesorado. Por ejemplo, Sarramona (Sarramona, 2007) dentro de su marco de competencias docentes señala la tutoría como una de las tareas generales y, dentro de esta, como tarea específica, la de empatizar o “ser capaz de establecer sintonía empática con los alumnos tutorizados” (p.38). (Bernal y Teixidó, 2012), por su parte, también señalan la empatía específicamente dentro de las competencias comunicativas como habilidades necesarias para la colaboración de la comunidad educativa dentro de la competencia social y la dinamización-atención personal dentro de la competencia interactiva.

Por último, la *empatía* es considerada tanto por Goleman y Bar-on, como por Salovey y Mayers. Para Salovey y Mayer (1990) la empatía hace referencia a la valoración o apreciación de las emociones de los otros, como la capacidad para percibir las señales no verbales que reflejan el estado emocional de otra persona, saber apreciarlas y adecuar la actuación en función del estado emocional percibido. (Goleman, 1998) incluye la empatía dentro de las habilidades sociales relativas a cómo manejamos las relaciones y la define como “la comprensión de los sentimientos, necesidades y preocupaciones del otro” (p.5). Además la incluye como una parte vital del liderazgo, junto al autoconocimiento (Goleman

y Boyatzis, 2008). Para Bar-on (Bar-On, 2006) es una de las habilidades interpersonales, junto a la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. Para este autor, la empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y, según arrojan algunos estudios (Sjölund y Gustafsson, 2001, citado en Bar-On, 2006) es una de las habilidades más importantes de su modelo de Inteligencia Social y Emocional junto a la autoconciencia emocional.

Aunque no hay muchos estudios que hayan evaluado la empatía en relación con coaching en la formación del profesorado, sí hay estudios que relacionan coaching y la inteligencia emocional, incluida la empatía. En el caso de Patti et al. (2015), la inteligencia emocional es parte del modelo de coaching que proponen para la formación de los educadores que van a actuar como coaches de otros docentes.

También relacionado con la IE, en general y la empatía como parte del modelo de IE de Bar-On, Tschannen-Moran y Carter (Tschannen-Moran y Carter, 2016) llevaron a cabo un estudio para explorar si la IE de los educadores que trabajaban como coach instruccional mejoraba con una formación específica en IE. El estudio se llevó a cabo con 90 coaches instruccionales que trabajaban con docentes para mejorar su instrucción. Estos educadores completaron una formación de 20 horas con el objetivo de mejorar sus habilidades de coaching. Los resultados arrojaron aumentos de las cinco escalas de IE, incluida la empatía, en toda la muestra. A nivel interpersonal, mejoró la escucha y se reforzó la empatía. Las implicaciones del estudio para estas autoras están relacionadas con cómo la IE puede mejorar con la formación y proponen incorporarla en la formación y desarrollo de los educadores. Desde su punto de vista, el uso de coaches instruccionales es muy importante para el desarrollo profesional y su estudio demuestra la importancia de una formación en coaching que incluya la IE.

Castillo (2016) llevó a cabo un estudio de caso con metodología mixta para analizar el impacto de una formación en coaching como medio para mejorar las habilidades colaborativas de tres de docentes de inglés. Entre las habilidades mencionadas como reforzadas en el estudio se señala la empatía; los participantes manifestaron una ligera mejoría en su actitud hacia sus grupos y sus compañeros.

Para finalizar, señalar que en coaching esta habilidad se pone en funcionamiento como un modelo de comunicación donde realmente se escucha lo que la otra persona tiene que decir y no solo con sus palabras, sino a nivel de la persona misma, y, además, se le hace saber que se la ha entendido a ese nivel (Knight, 2007). Para ayudar de manera efectiva a los otros desde coaching se requiere una mezcla de empatía y acción; pero antes de llegar a la acción, para no caer en la superficialidad o estar demasiado centrado en las tareas, es importante escuchar de manera efectiva (Palmer y Whybrow, 2005).

4.3.2.2 La escucha empática

Ver a las personas como quizá nunca hayan sido vistas antes conlleva el compromiso de escuchar atentamente, empatizando y creando un espacio donde el otro se sienta cómodo para hablar con honestidad sobre lo que más le importa.

(Knight 2007 p. 44)

Para el título de este apartado hemos elegido el término de “escucha empática” muy relacionado con lo que variados autores señalan como escucha atenta o escucha activa; de hecho, en el ámbito de la comunicación, casi todos los libros más conocidos sobre comunicación incluyen la escucha activa (Weger, Castle, y Emmett, 2010). No obstante, hemos seleccionado el término “empática” por la asociación con el humanismo.

La relación o el proceso de coaching consiste principalmente en una interacción, y el papel principal del coach es el de hacer las preguntas adecuadas y el de escuchar lo que la otra persona tiene que decir. Según vamos recogiendo de los distintos autores que han escrito sobre coaching como Whitmore primero; pero también autores que siguen ofreciendo propuestas como Bachkirova, Knight, Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, van Nieuwerburg, etc., sus ideas sobre la escucha coinciden en lo esencial con la propuesta que veíamos en el humanismo. Según Rogers y Farson (1987), al escuchar de manera empática transmites una idea:

Estoy interesado en ti como persona y pienso que lo que sientes es importante. Respeto tus pensamientos y, aunque no esté de acuerdo con ellos, sé que son válidos para ti. Estoy seguro de que tienes una contribución que hacer. No estoy intentando cambiarte

o evaluarte; solo quiero entenderte. Creo que eres valioso y merece la pena escucharte y quiero que sepas que soy el tipo de persona con la que puedes hablar. (p.4)

Para estos autores, la escucha empática requiere introducirse en el hablante, entender lo que transmite y, además, transmitirle a él que estamos viendo las cosas desde su punto de vista. Para ello es necesario entender el mensaje por completo a dos niveles: el del contenido del mensaje y el de la emoción o actitud. El objetivo de la escucha empática es comprender los pensamientos y emociones (empatía) y comunicar que lo que está sintiendo es importante para el que escucha (respeto) (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, y Schreiner, 2008).

Stone et al. (2000) sugieren un paso más en la escucha pues para ellos la conversación incluso tiene un nivel más al que atender. Según estos autores, dentro de una conversación hay tres niveles: a) la conversación sobre lo que sucede, es decir, los hechos; b) la conversación sobre las emociones; y c) lo que la conversación dice sobre la identidad del que habla.

De esta manera, la escucha empática va más allá de escuchar las palabras. Esta comunicación a nivel emocional requiere, en primer lugar, una disposición a escuchar con un interés auténtico lo que la otra persona está transmitiendo, sus pensamientos y sus preocupaciones, que la escucha sea respetuosa con los significados de la otra persona y con su perspectiva y confiar en que la persona que habla tiene los recursos para encontrar sus mejores soluciones.

Por ello hay que atender a más que las palabras que se están diciendo. También conlleva percibir el tono de voz que revela las emociones que se están experimentando y las palabras elegidas. Por último, hay que estar atento a los mensajes que se mandan con señales no verbales relacionadas con el lenguaje corporal, las expresiones faciales y la proxémica (Drollinger, Comer, y Warrington, 2006): “si las palabras dicen algo y el cuerpo expresa otras cosas, es más probable que este último manifieste los verdaderos sentimientos” (Whitmore, 2003, p. 61).

Para el que escucha, además, este tipo de escucha supone liberarse de prejuicios, juicios e interpretaciones lo que implica dejar a un lado los puntos de vista propios; quizá sea este uno de los aspecto más difíciles para escuchar atentamente. Para evitar las interferencias propias, “el coach debe tener conciencia de sí mismo para controlar sus reacciones, emociones o juicios” (Whitmore, 2003 p. 61) y además debe escuchar con una actitud de respeto y empatía (Knight, 2007). Este autor señala una serie de estrategias para practicar la escucha atenta:

- Desarrollar el silencio interior: podemos mejorar nuestra habilidad para escuchar practicando silenciar nuestros pensamientos.
- Escuchar lo que contradice nuestras creencias. Generalmente nos atraen los mensajes que refuerzan nuestras ideas, podemos mejorar la escucha, prestando atención a los mensajes que las contradicen.
- Clarificar. Una estrategia de la escucha es comprobar si estamos entendiendo lo que la otra persona está diciendo. Esto se puede hacer parafraseando o, directamente, preguntando.
- Comunicar nuestra comprensión. Podemos comunicar que estamos entendiendo verbalmente o no verbalmente. Lo importante es comunicar nuestra comprensión y así animar al hablante a que continúe.
- Practicar cada día. Escuchar de manera consciente; cuanto más practiquemos, mejor escucharemos.
- Practicar con aquellos a los que se les da fatal escuchar. Escuchar a alguien que se le da mal escuchar es una buena práctica; en especial, escuchar lo que no está diciendo con sus palabras, en especial sus emociones y comunica tu comprensión.

La habilidad de escuchar de manera activa puede ser un recurso de mucha utilidad en los entornos educativos. Hernando, Aguaded y Rodríguez (2011) proponen herramientas de comunicación como la escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios y la forma de hablar en público. Por una parte, en la formación del profesorado, al escucharle empáticamente se le ayuda a explorar sus historias; “las historias revelan lo que los

docentes piensan, sienten, lo que quieren lograr y cómo pueden conseguirlo” (Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010, p. 82).

Por otra parte, como herramienta de comunicación para los docentes, puede favorecer la motivación del alumnado y la adquisición por parte de este de competencias comunicativas (Hernando et al., 2011).

La importancia de la escucha activa en el campo de la educación es innegable ya que sin ella no pueden llegar a darse, de manera adecuada, los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero esta escucha activa debe darse en una triple dirección: de los alumnos al docente, de éste al alumnado y entre ellos mismos. (p. 157)

De igual manera, también puede ser muy útil para trabajar con los alumnos o sus familias ya que permite obtener una información valiosa con la que trabajar, además de comunicar un interés sincero en la comprensión del punto de vista del otro (Lasky, 2000, citado en McNaughton et al., 2008).

Atendiendo a la cobertura que de esta habilidad se da desde la propuesta formativa del profesorado en competencias, Bernal y Teixidó (2012) incluyen esta habilidad dentro de la competencia interactiva que para ellos está íntimamente relacionada con los ámbitos afectivos y emocionales. Para estos autores, el profesor necesita desarrollar una comunicación flexible que permita establecer círculos afectivos con sus alumnos, manejar emociones y conflictos por lo sugieren la importancia de “desarrollar una escucha activa empática, reconociendo los sentimientos propios y los de los demás”. (p. 127)

No obstante la importancia de este constructo, según señalan McNaughton et al. (2008) faltan estudios que informen de los beneficios de la escucha activa con respecto a otros tipos de escucha. Ellos llevaron a cabo un estudio para valorar el efecto del parafraseo y los resultados mostraron, contrariamente a lo esperado, que no se asociaba con un aumento de la satisfacción con la conversación ni con sentirse comprendido.

En suma, parece que las habilidades intrapersonales e interpersonales que se destacan desde el coaching integral que se propone a partir del coaching humanista de Whitmore también son valoradas desde diferentes ámbitos como el de las competencias o la

inteligencia emocional. A partir de aquí, utilizando la definición de inteligencia emocional de Bar-On, parece que coaching, en el logro de sus objetivos, también busca promover algunas de las habilidades que nos ayudan a ser más eficientes con nosotros mismos, con los demás y en el manejo de los requisitos diarios. La siguiente cuestión con respecto a la IE estaría relacionada con la posibilidad de trabajar todas las habilidades que se proponen desde los modelos mixtos de IEyS.

Como reflejamos en el apartado anterior, ya hay modelos de coaching en educación como el Coaching Personal y Profesional que proponen esa posibilidad y utilizar coaching para trabajar la IE independientemente de los objetivos prácticos de instrucción que se persigan (Patti et al. 2012; Patti et al. 2015). Otros autores como Tschannen-Moran y Carter (2016) proponen que la IE forme parte de la propia formación de coaching lo que complementaría el abanico de posibilidades y el propio Daniel Goleman ha creado su propia escuela donde se ofrece una titulación sobre el Coaching de la Inteligencia Emocional (*Emotional Intelligence Coaching*).

Independientemente de las posibilidades, parece que faltan estudios que evalúen la relación del uso de coaching y la promoción de estas habilidades en el entorno educativo. Uno de los motivos que veíamos podría tener alguna conexión con la falta de claridad de algunos constructos; no obstante, según los estudiado en los modelos más extendidos con relación a la formación del profesorado, la razón de esta falta de estudios estaría directamente relacionada con la falta de propagación de las propuestas que hacen hincapié en los principios humanistas, en el desarrollo de estas habilidades y, por tanto, en el desarrollo integral del profesorado.

4.3.3 COACHING Y BIENESTAR

Ayudar a otras personas refuerza el propio bienestar.

(Salovey y Mayer, 1990)

En el capítulo anterior pusimos de relieve algunas claves sobre el estudio de bienestar que retomamos ahora para conectarlas con el proceso de coaching, elementos con un papel relevante en la investigación que presentamos. Así, hay autores que han estudiado la relación entre coaching y bienestar desde el punto de vista de la nueva psicología del coaching⁹ (*coaching psychology*), tanto en el coaching personal y de la empresa (Green y Grant, 2003; Green et al., 2006; Lopez-Zafra, Pulido-Martos, y Berrios-Martos, 2014; Spence y Grant, 2007), como en su aplicación en la educación (Grant et al., 2010; Short, Kinman, y Baker, 2010). Estas aproximaciones se han realizado a partir de enfoques que ya hemos visto al abordar los tipos de coaching en educación, fundamentados en diferentes teorías y perspectivas estudiadas por la psicología (Lewis, Passmore, y Cantore, 2008; Madden, Green, y Grant, 2011, citados en Devine et al., 2013). Podemos encontrar, así mismo, algunos meta-análisis que destacan cómo coaching funciona para promover el bienestar (Theeboom, Beersma, y van Vianen, 2013).

Las raíces de la psicología del coaching se remontan a las tradiciones humanistas de la psicología y está relacionada con los factores que sustentan la aparición de la psicología positiva (Fillery-travis, Lane, Linley, y Harrington, 2006). De hecho, el coaching personal ha sido considerado como una metodología para aplicar la psicología positiva (Spence y Grant, 2007), de manera que algunos autores relevantes como Mihaly Csikszentmihalyi (2007, citado en Grant y Cavanagh, 2007) consideran que el hecho de que coaching se haya hecho tan popular puede resultar de gran utilidad, especialmente el coaching basado en la evidencia. El peligro para este autor sería prometer demasiado o extenderse más allá de unos límites marcados por el conocimiento.

Desde la perspectiva de la psicología positiva, al coaching se le ha definido como una psicología positiva aplicada centrada en “la aplicación sistemática de la ciencia conductista para la mejora de la experiencia vital, el desempeño en el trabajo y el bienestar para los individuos, los grupos y las organizaciones que no tienen problemas de salud mental

⁹ Psicología del coaching es la terminología que se está utilizando en el Máster en Psicología del Coaching que se imparte en la UNED desde el año 2008 para esta corriente de la psicología.

significativos o unos niveles anormales de distrés” (Australian Psychological Society, 2003, citado en Grant et al., 2010).

En la actualidad algunos autores desarrollan la relación entre coaching, psicología positiva y bienestar (Green y Palmer, 2018) en lo que han venido a llamar la psicología positiva del coaching (*Positive Psychology Coaching*). El objetivo de estos autores es entrelazar de manera sistemática la teoría de la psicología positiva con la práctica del coaching basado en la evidencia y recomiendan, citando a Rogers (1980) que el coach de la psicología positiva, como cualquier gran coach, primero tiene que aplicarse el proceso a sí mismo y convertirlo en una forma de vida antes de utilizarla con sus clientes.

Independientemente de los modelos de la psicología del coaching, que no vamos a entrar a estudiar aquí, atendiendo a lo que se ha ido desarrollando a lo largo de este trabajo, observamos que las habilidades que se potencian originalmente desde el modelo de coaching de Whitmore que hemos visto en este capítulo coinciden, en gran medida, con las necesidades psicológicas señaladas tanto en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) como en la teoría multidimensional de Ryff (1989).

Recordamos que desde la perspectiva eudaimónica de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) se “enfatisa la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta” (p.1) y se reconocen tres necesidades psicológicas básicas “innatas, esenciales y universales” (p. 10) que vimos en el capítulo anterior: a) *Autonomía* (propiedad, responsabilidad y autoactualización); b) *pertenencia* (relaciones cercanas, ser tenido en cuenta y apoyo); y c) *competencia* (sentirse capaz de lograr los resultados deseados y hacer frente de manera eficaz a los retos). Lo mismo podemos decir con respecto a la teoría multidimensional de Ryff (1989) que señalaba los puntos de convergencia sobre el bienestar encontrados en diversas teorías y que también detallábamos en el capítulo anterior: autoaceptación, relaciones positivas con los otros, autonomía, control del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. A partir de aquí parece que cabría afirmar que coaching, al potenciar habilidades intrapersonales como la autoconfianza o autoeficacia, la autoestima y la

responsabilidad o autoliderazgo y las interpersonales relacionadas con la empatía y la comunicación, potencia al mismo tiempo el bienestar docente.

A modo de ejemplo en educación, podemos señalar el estudio de Grant et al. (2010) sobre cómo se puede utilizar coaching con el objetivo de promocionar el bienestar entre los docentes. Estos autores realizaron un estudio experimental y cuasiexperimental (pre-post) para explorar el impacto del coaching en el logro de objetivos, la salud mental y el bienestar en el lugar de trabajo. A cuarenta y cuatro docentes se les asignó de manera aleatoria formar parte del grupo de coaching o un grupo de control. El coaching utilizó un enfoque cognitivo-conductual basado en soluciones, asentado en las teorías sobre el liderazgo y el liderazgo transformacional. Los participantes del grupo de coaching recibieron feedback de múltiples evaluadores y asistieron a 10 sesiones de coaching a lo largo de 20 semanas. Los resultados de su investigación sugieren que coaching, como metodología de desarrollo, presenta un gran potencial para contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad más allá del ámbito de la empresa con la que normalmente se asocia.

Como ya señalábamos anteriormente, debido a la profusión del término coaching y la confusión generada con su uso, es difícil poder generalizar los resultados a la totalidad de la disciplina (Cornett y Knight, 2009) y hacen falta más investigaciones que señalen cuáles son los aspectos de coaching que mejores resultados ofrecen en el ámbito de la educación (Denton y Hasbrouck, 2009). A este respecto, un aspecto relevante para el éxito del coaching debe poner el foco de atención en la relación que se establece entre el coach y el docente (Anderson et al., 2014; Bachkirova y Cox, 2007; J Knight, 2005; Lowenhaupt, Mckinney, y Reeves, 2013; Marsh et al., 2009; O'Broin y Palmer, 2009; Wilcox, Lawson, y Angelis, 2015). Este aspecto lo abordamos más específicamente por su interés en el desarrollo de la investigación que presentamos.

4.4 LA RELACIÓN DE COACHING EN EDUCACIÓN

Según se recogía en el apartado de las dimensiones, la relación de coaching que se establece entre el coach y el coachee tiene unas características particulares que hacen que el coaching

que se está dando en educación para la formación del profesorado tenga, por una lado, mayor o menor efectividad y, por otro, se pueda distinguir de otras disciplinas.

4.4.1 UNA RELACIÓN DE IGUALDAD

Ya veíamos en el apartado de coaching entre pares la importancia que se da a la relación de igualdad. Como señalan Cox et al. (2014), para que exista una relación de coaching de calidad, esta tiene que establecerse en torno a una igualdad de poder donde el aprendizaje sea colaborativo. “La relación de poder es un aspecto diferenciador del coaching donde el coach y el cliente son iguales en una relación donde no existe la jerarquía” (p. 143).

En educación, las cuestiones de autoridad y poder son un factor clave para el funcionamiento del coaching, de manera que las relaciones pueden ser facilitadoras cuando son de igualdad, o presentarse como posibles obstáculos para su efectividad si presentan una jerarquía de poder (Anderson et al., 2014; Marsh et al., 2009).

Muchos artículos sugieren que los coaches encuentran resistencia por parte del profesorado con el que trabajan y, por su parte, el profesorado comunica que se siente amenazado por aquellos colegas que trabajan como coaches; especialmente cuando el coach ha sido contratado para que se implemente cierta política educativa (Coburn y Woulfin, 2012). Por eso en la investigación llevada a cabo por Lowenhaupt et al. (2013) sobre el papel de las relaciones en el trabajo de tres coaches en educación no se extrañaron al observar que la actividad diaria de los tres coaches se centraba en construir una relación de confianza con el profesorado.

A modo de ejemplo, podemos ver la investigación que Day (2015) llevó a cabo sobre los datos recogidos entre 2008 y 2010 en la base de datos de AISI, una iniciativa de un programa de mejora escolar que se lleva a cabo en Alberta (Canadá) con fondos públicos para permitir que los docentes creen proyectos de investigación acción en sus propios centros. En su investigación, Day estudió aquellos proyectos que se centraban específicamente en coaching instruccional. Una de sus preguntas de investigación estaba relacionada con las

fortalezas y los retos de utilizar coaching como estrategia y los resultados mostraban las dificultades en la relación entre el coach y el docente.

Por lo que se refería a la actividad de que el coach entrara en clase a observar, muchos de los informes aludían, de una manera u otra, a que los coaches no eran bienvenidos o no se sentían así. Alguno de los informes se señala de manera explícita que a los coaches se les veía como intrusivos o críticos. La autora de la investigación considera que estos ejemplos enfatizan que la relación de colaboración en coaching puede verse afectada debido a situaciones donde hay un desequilibrio de poder, ya sea real o percibido, ya que las reticencias por parte de los docentes no sucedían cuando era un compañero sin formación en coaching el que entraba en su clase. Como si la formación les colocara en un lugar jerárquicamente superior y eso fuera contraproducente; a pesar de que esa formación en coaching les ofrecía nuevas habilidades para el trabajo colaborativo. No obstante, con respecto al trabajo fuera de clase, la investigación arrojó mejores resultados en torno a la relación entre coach y docentes y al coaching y los profesores dieron la bienvenida y valoraron el apoyo que se les ofrecía.

4.4.2 UN MODELO NO DIRECTIVO

La elección de un modelo no directivo es, en primer lugar, una de las influencias del humanismo desarrollado por Rogers y su terapia no directiva centrada en el cliente, donde el objetivo es permitir que el cliente explore sus pensamientos y sentimientos mientras se le escucha de manera activa y empática (Rogers, 1981) y en este sentido, coaching también es no directivo en tanto que lo que hace el coach es escuchar de manera empática.

Además, ser no directivo está en consonancia con lo que veíamos sobre el aprendizaje de adultos. Como se señala desde los principios de la andragogía (Knowles et al., 2012), los adultos necesitan que se les trate como iguales y que se les muestre respeto por lo que saben y por lo que quieren aprender. Además su motivación es interna lo que implica que se rigen por su experiencia, sus valores y son ellos los que saben qué compensaciones buscan. Como señalan Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010):

Les puedes decir a las personas que tienen que hacer algo. Puedes ser directivo. Y quizá ellos hagan lo que tienen que hacer, pero no será efectivo porque no cambia las arraigadas creencias de las personas sobre lo que significa la enseñanza (p. 253).

Tal y como se desprende de la teoría de Whitmore (2003), coaching es no directivo en todos los momentos del proceso. En primer lugar, el objetivo que se desea lograr lo marca el coachee, el cliente en la empresa o el docente en la formación del profesorado o del trabajo colaborativo entre docentes; en segundo lugar, en cada sesión, también es el coachee el que marca la agenda de lo que se va a tratar y el coach se adapta a esta agenda; en tercer lugar, el coach acompaña al coachee en sus reflexiones y no le dirige; y, por último, el coachee toma sus propias decisiones sobre las acciones que va a llevar a cabo y la dirección de estas acciones.

El papel del coach se centra en crear un espacio de conversación donde el coachee pueda explorar diferentes perspectivas sobre las situaciones y sobre sí mismo, sobre sus posibilidades y sus recursos para que pueda tomar el mejor curso de acción que sólo él conoce en función de sus propias experiencias y su visión del mundo. El coach respeta que el coachee es el que tiene más conocimiento sobre sí mismo y su situación y que está en una mejor posición para saber lo que le puede funcionar y lo que no (Adams, 2016).

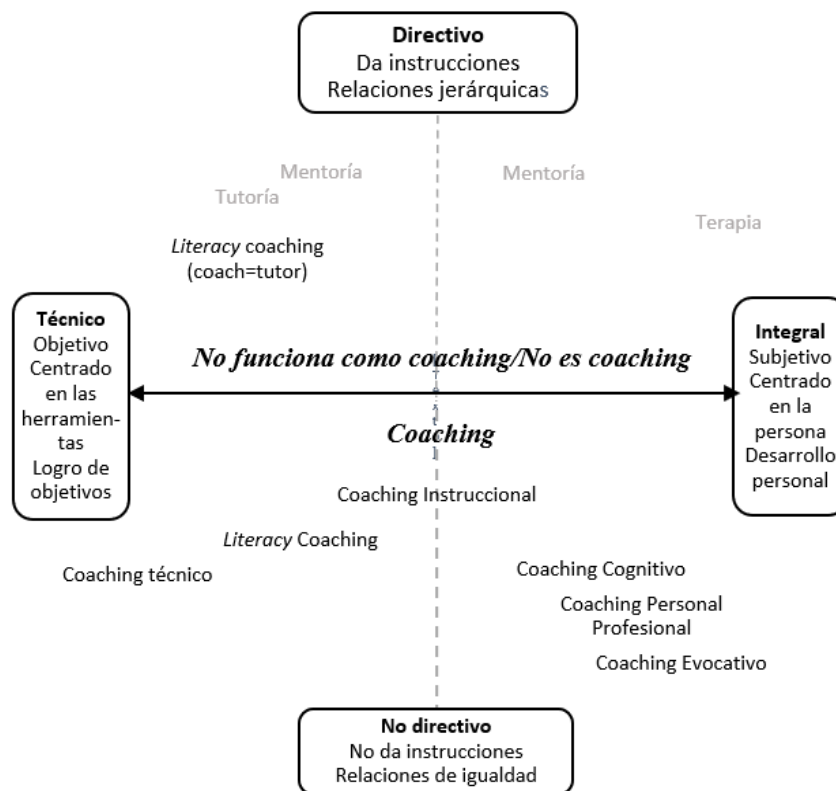
Para Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010), en educación esto significa poner el énfasis en la necesidad de respetar al docente como ser completo y creativo con los recursos y soluciones para tomar sus propias decisiones. Todo ello implica que no se le dirige, ni se ejerce presión para que decida lo que nosotros queremos, ni para que acepte otros puntos de vista que no sean los suyos. En lugar de dirigirle, se les empodera ayudándole a descubrir la potencialidad de sus recursos para que encuentren mejores respuestas y creen mejores posibilidades de las que cualquiera pudiera proporcionarles: “las visiones de los docentes, sus planes y comportamientos son los que perduran”. (p. 22)

Lo que implica el modelo no directivo es que se fomenta la autodirección poniéndose el énfasis en crear un entorno de aprendizaje donde el coach, al igual que el educador de Mezirow (1997), se convierte en un facilitador que busca el aprendizaje transformacional. Esta autodirección está relacionada con el objetivo básico del coaching de la

responsabilidad personal que, en términos de autoliderazgo, se considera un proceso en que las personas logran la autodirección y la automotivación necesarias para llevar a cabo la acción (Neck y Houghton, 2006).

A partir de estas características de las relaciones de coaching podemos trazar un eje que distingue coaching de disciplinas más directivas como la mentoría; o modelos de coaching con mayor o menor efectividad, siendo la relación no jerárquica un aspecto clave para esta (Anderson et al., 2014; Marsh et al., 2009). (Figura 6).

Figura 6: Eje coaching-no coaching



Según lo que se desprende de lo visto en este capítulo, parece que, por un lado, coaching podría tener mucho que ofrecer tanto desde el punto de vista metodológico de epistemología constructivista como desde el punto de vista del desarrollo personal y profesional docente. Como se ha ido desgranando, las habilidades que se pueden potenciar desde coaching concuerdan con las defendidas desde diversas perspectivas como las competencias docentes, la IEyS o el bienestar. No obstante, por otro lado, todavía faltan investigaciones que nos permitan dar un paso más en la comprensión de cómo la formación en coaching puede promover el desarrollo de habilidades intra e interpersonales del profesorado de secundaria y si este desarrollo puede dar respuesta a las necesidades de estos.

Capítulo V: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos el diseño que hemos seleccionado para la investigación. En primer lugar, presentamos el modelo mixto elegido y la justificación investigadora; a continuación, desarrollamos los objetivos que van a guiar la investigación y las preguntas a las que buscamos dar respuesta. En tercer lugar, mostramos los instrumentos utilizados, tanto las entrevistas elaboradas para la visión cualitativa del proyecto como las escalas utilizadas para la perspectiva cuantitativa. En cuarto lugar, presentamos las fases que siguió la investigación hasta llegar a la recogida de los últimos datos. Por último, se muestran unas consideraciones que se tuvieron para la formación inicial en coaching integral que se elaboró para los docentes participantes en la investigación.

5.1 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Ante los retos con los que se encuentra el profesorado de secundaria, surge la inquietud de seguir ofreciéndoles recursos y estrategias que les permitan responder a las necesidades que estos retos plantean. Nuestras decisiones sobre en qué deberíamos formar a los docentes, cómo y cuándo deben estar basadas en cómo aprenden, cómo piensan y sienten y, sobre todo, en lo que necesitan aprender. Por ello, las decisiones formativas que tomemos tienen que estar bien fundamentadas.

Entre los recursos que tenemos para cimentar este desarrollo profesional docente, se encuentra la investigación educativa que facilita, por un lado, la identificación de las necesidades y, por otro, la posibilidad de efectuar diagnósticos a partir de los cuales tomar decisiones con respecto a las personas y también a los propios programas formativos (Martínez, 2007).

De la combinación entre la generación de conocimiento sobre el funcionamiento de la realidad junto a la potencialidad de transformarla a través de la innovación, hace de la investigación una herramienta útil que, por otra parte, permite evaluar los propios procesos, acciones o programas de intervención. De esta manera, investigación y práctica

educativa se complementan: la práctica necesita de las teorías para identificar tanto sus aspectos más positivos como las limitaciones sobre las que realizar mejoras y las teorías necesitan de la práctica para no quedarse sólo en reflexiones teóricas (Martínez, 2007).

Al mismo tiempo, como señala Cohen y Manion (1990), la investigación científica nos va a capacitar para desarrollar unos conocimientos sólidos basados en la evidencia que, por otra parte, son característicos de otras profesiones y disciplinas y que aseguran madurez y sentido de progreso a la educación.

Nuestra necesidad de investigar surge en el momento que nos hacemos preguntas sobre los comportamientos, pensamientos y emociones de los docentes ante los retos actuales, sobre cómo estos afectan a sus relaciones y sobre cómo se podría atender a sus necesidades; pero también sobre qué podemos aportar en cuanto a innovación en formación docente y, en general, sobre cómo podemos dar respuesta a los interrogantes que nos planteamos con el objetivo de contribuir a la mejora de la situación en particular y de la educación en general.

A partir del estudio teórico que hemos ido desarrollando en los capítulos anteriores con respecto a las necesidades docentes y teniendo en cuenta cómo aprenden los adultos y los aspectos a los que debemos atender en cuanto a la formación, nos pareció que una formación en coaching podía ofrecer a los docentes nuevas perspectivas, estrategias y herramientas para desarrollar unas habilidades con las que hacer frente a sus necesidades. A partir de aquí, decidimos pasar a la acción y ofrecerles una formación inicial en coaching humanista integral.

En este capítulo, vamos a ver lo que se corresponde a la segunda parte del proceso de investigación que señalábamos en el capítulo de la introducción (ver Figura 1) desde el diseño de la investigación, hasta la recolección de datos. De igual manera, seguimos el proceso que propone Sabariego (2012); si bien, en nuestro caso, los participantes en esta investigación han pasado por un proceso de formación en coaching diseñado ad hoc para docentes de secundaria por lo que los datos se recogen antes y después de este proceso. Así mismo, también incorporamos el procedimiento seguido para el análisis de datos.

5.2 METODOLOGÍA

Para Cohen, Manion, y Morrison (2011) el hecho de llevar a cabo una investigación mixta conlleva recoger, analizar e interpretar datos cualitativos y cuantitativos en un único estudio con el objetivo de investigar el mismo fenómeno y eso es lo que hemos hecho en esta investigación. Para lograr responder a nuestras preguntas y testar nuestras hipótesis y, con el fin de maximizar el potencial de la investigación, se diseñó una investigación de método mixto. Para ello combinamos metodología cuantitativa con un estudio cuasiexperimental, con grupo control, considerando la muestra al grupo de 22 docentes participantes y, por otro lado, un diseño de metodología cualitativa de entrevistas construidas para esta investigación, que se desarrollaron con el profesorado participante.

El método mixto como abordaje en investigación es relativamente joven y su expansión muestra el debate que ha surgido en la investigación en los últimos años sobre la polarización de los métodos cualitativo y cuantitativo tradicionales (Burke, Onwuegbuzie, y Turner, 2007). Algunos de los autores que defienden el método mixto sugieren, no sólo que los dos métodos son compatibles y que entre ellos puede existir un diálogo; sino que el uso de los dos enfoques puede ser muy poderoso para dar respuesta a una pregunta de investigación (Cohen et al., 2011). Según Burke et al. (2007), el concepto de método mixto ha recibido muchos nombres, aunque éste es el más popular para describir este nuevo movimiento. Para estos autores, el uso del término método aquí permite la inclusión de aspectos y estrategias alrededor de los métodos de recolección de datos (p. ej.: cuestionarios, entrevistas, observaciones), métodos de investigación (p. ej.: experimentos, etnografía) y aspectos filosóficos (p. ej.: ontología, epistemología, axiología).

Según las definiciones realizadas por estos autores, la combinación de los métodos puede suceder a varios niveles: al nivel de la recolección de datos; al nivel de la recolección de datos y el análisis o, incluso, a todos los niveles de la investigación, incluido el nivel del lenguaje y de las perspectivas metodológicas. Con respecto a los motivos esgrimidos para llevar a cabo una investigación mixta, estos tienen que ver con mejorar la comprensión,

para proporcionar una panorámica más amplia o para mejorar la descripción. A partir de su estudio, estos autores sugieren la siguiente definición:

La investigación de método mixto es el tipo de investigación en la que el investigador o el equipo de investigadores combinan elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo (p. ej.: el uso de puntos de vista cuantitativos y cualitativos, recolección de datos, análisis, técnicas de inferencia...) por distintos motivos de amplitud y profundidad de comprensión y corroboración. (p. 123)

Green, Caracelli y Graham (1989, citado en Burke et al., 2007) distinguen cinco razones para utilizar la metodología mixta: a) la triangulación (por ejemplo para buscar convergencias y confirmaciones de los resultados de diferentes métodos estudiando el mismo fenómeno); b) la complementariedad (para por ejemplo, aclarar, ilustrar, elaborar o resaltar los resultados de un método con los resultados del otro método); c) el desarrollo (por ejemplo, utilizando los resultados de un método para ayudar a informar al otro método); d) la iniciación (por ejemplo para descubrir las paradojas y contradicciones que lleven a reformular la pregunta de investigación); y e) la expansión (por ejemplo buscando expandir la amplitud y el rango de la investigación utilizando diferentes métodos para diferentes componentes de la investigación).

Nuestros motivos para utilizar una combinación de métodos es lograr un abordaje más amplio en cuanto a cantidad, y más profundo en cuanto a calidad, de las habilidades personales de los docentes. Mediante el análisis de datos cuantitativos trataremos de abordar el cambio en algunas de las variables que hemos definido como centrales en el marco teórico, tras la participación en una formación en coaching. No obstante, al tratarse de grupos reducidos de participantes, esta información la entendemos como complementaria a la que nos ofrece el abordaje cualitativo, que profundiza en la percepción de los docentes sobre estos mismos aspectos, además de las implicaciones personales y profesionales de su participación en la formación. Por ello, nuestra perspectiva se sustenta en una perspectiva cualitativa al alinearnos con las siguientes características (Rist, 1977, citado en Taylor y Bogdan, 1992):

- La investigación cualitativa es inductiva. El objetivo es desarrollar comprensiones a partir de unos interrogantes.
- Desde la metodología cualitativa se ve el contexto y a los docentes como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias y perspectivas y predisposiciones.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen en nuestro modo en que las vemos.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte porque sus métodos no han sido refinados y estandarizados.

Mediante el uso de entrevistas semiestructuradas individuales con los participantes buscamos conocer a los protagonistas de la investigación en sus contextos y acercarnos a sus relaciones y a sus experiencias desde sus propias visiones. Como señala Martínez (2004, p. 109): “Una vez delimitado el problema, lo importante es adentrarse en el campo, conocer el problema en su propio contexto, con sus propios actores y condicionantes”. Además, buscamos que nos ayuden a conocer la potencialidad de la formación en coaching en función de su propia experiencia formativa.

Pero también hemos decidido utilizar metodología cuantitativa porque el uso de escalas validadas, desarrolladas por expertos que recogen la conceptualización teórica de los constructos, van a permitir expandir la amplitud y el rango de la investigación al incorporar al estudio el impacto sobre las habilidades, difícilmente cuantificable desde las

subjetividades de la investigadora y los participantes. Los resultados nos mostrarán datos objetivos de lo que ha sucedido, como una fotografía de los participantes. Así mismo, se prevé que el uso de los diferentes instrumentos sirva para complementar y desarrollar los diferentes aspectos que vayan surgiendo durante el análisis de resultados.

En este caso se ha empleado un diseño cuasi-experimental con grupo de control (Cohen y Manion, 1990) que permitió comprobar la influencia del programa de formación en coaching en las variables referidas a habilidades interpersonales e intrapersonales de los docentes participantes de la investigación. Nuestro modelo de diseño es el más común según Cohen et al. (2011). En su diseño, existen dos grupos, el grupo donde se realiza la intervención y un grupo donde no se lleva a cabo la intervención, o grupo control. En el primer grupo, que podría denominarse experimental, se realiza una medición de las variables dependientes, en nuestro caso, autoestima, empatía, autoeficacia, bienestar docente y *burnout*, antes y después de la intervención. Para confirmar que las variaciones en las variables evaluadas son debidas a la intervención y no a otros factores, se introduce un grupo de control en el que se miden las mismas variables, en los dos momentos temporales en que son medidas en el grupo experimental, pero sin intervención.

Idealmente, la pertenencia al grupo experimental o de control debería ser aleatoria (Cohen et al., 2011); no obstante, debida a nuestra necesidad de que los participantes de la formación la hicieran por su propia decisión, esto no era posible. En estos casos, se recomienda que sean seleccionados de la misma población o lo más parecidos posibles (Kerlinger, 1970, citado en Cohen et al., 2011). En nuestro caso, el grupo de control se seleccionó en el mismo entorno que los que participaban en la formación y del mismo tamaño que la muestra inicial.

5.2.1 PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación fueron 22 docentes de tres centros educativos de la Comunidad de Cantabria. En cuanto al sexo, la mayoría eran mujeres (20) y 2 eran hombres. En lo que se refiere a su condición de funcionario, de entre los docentes había 17 funcionarios de carrera y 5 funcionarios interinos y se corresponden, respectivamente, con

los docentes con más experiencia, entre 18 y 30 años de experiencia y los que menos con una media de 2 o 3 años en secundaria en España.

Estos participantes han formado parte del estudio cualitativo y cuantitativo. En este último se han incorporado además 22 docentes como grupo control, pertenecientes a los mismos centros de la Comunidad de Cantabria a los que pertenecen los 22 docentes del grupo experimental.

5.3 OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

En el proceso de investigación, la formulación de hipótesis o de preguntas de investigación aparecen como un paso que sigue al planteamiento del problema y la revisión bibliográfica (Ballester, 2001) en función de si la investigación es cuantitativa o cualitativa respectivamente. Teniendo en cuenta que nuestro diseño es de método mixto, la cuestión sería cuál es la mejor manera para iniciar la investigación para este modelo (Creswell y Plano Clark, 2011; Tashakkori y Creswell, 2007, citados en Creswell, 2014).

Teniendo en cuenta que vamos a utilizar metodologías de ambos modelos, nos hemos planteado formular preguntas de investigación para las cuestiones relacionadas con la metodología cualitativa e hipótesis para analizar las variables que abordamos con metodología cuantitativa; no obstante, tanto las preguntas como las hipótesis, vamos a estructurarlas en torno a unos objetivos.

El primer objetivo de la investigación es:

Conocer el contexto profesional y relacional de los participantes situándolos en su entorno educativo, así como su visión de la formación permanente, qué saben de coaching y cuáles son las habilidades personales que consideran más importantes para el docente de secundaria.

Nos interesa conocer el contexto profesional y relacional desde su perspectiva y nos interesa conocerlo en su entorno. El objetivo es indagar sobre sus trayectorias profesionales, sobre qué opinan y sienten con respecto a su profesión, su centro, cómo

perciben las relaciones que se establecen, así como su visión de la formación profesional docente en general, y de coaching y las habilidades intra e interpersonales en particular. Para lograr este objetivo, nos hemos planteado la siguiente pregunta global:

¿Cuál es la visión de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria con respecto a sus trayectorias y retos profesionales, su contexto, las relaciones que se establecen y la formación profesional docente en general y coaching y las habilidades intra e interpersonales en particular?

Y las siguientes son las preguntas específicas:

- *¿Cuál es la trayectoria profesional de los docentes participantes y su experiencia?* Nos interesa conocer cuál es la trayectoria profesional del profesorado participante con respecto a la docencia y los años que llevan trabajando con alumnos de secundaria. También buscamos conocer sus motivaciones para dedicarse a la docencia.
- *¿Cómo se enfrentan los docentes a los nuevos retos profesionales?* Queremos saber si los docentes participantes perciben que su función ha cambiado a lo largo de los años o si los alumnos han cambiado y cómo hacen frente a esos posibles cambios. También nos interesa su grado de satisfacción con su profesión.
- *¿Cómo se sienten en su centro?* Buscamos información sobre cómo perciben el centro: sus ideas, sentimientos y valoraciones sobre diferentes aspectos de la vida en el centro. En especial, buscamos saber qué es lo que más les gusta y lo que menos de su centro.
- *¿Cuáles son las habilidades personales que consideran más importantes para un docente de secundaria?* Con esta pregunta buscamos conocer su opinión, su perspectiva y valoración de las habilidades personales que consideran más importantes para un docente de secundaria.
- *¿Cómo perciben las relaciones en el ámbito profesional, con los compañeros y con los alumnos de los centros?* Nos interesa conocer qué es lo que los docentes participantes consideran más positivo y lo más negativo de las

relaciones con sus compañeros y sus alumnos y qué hacen ellos tanto para que vaya bien esta relación como para afrontar las dificultades.

- *¿Qué visión tienen de la formación permanente?* Buscamos saber si el profesorado participante contempla la formación permanente como una vía en la que encontrar soluciones a sus retos profesionales; lo que más y menos les gusta de la formación permanente; y también, qué opinan de la formación existente.
- *¿Qué saben de coaching?* Por último, y en referencia a la formación que le vamos a ofrecer, queremos saber su conocimiento sobre coaching.

El segundo objetivo de esta investigación es:

Estudiar las implicaciones de una formación inicial en coaching humanista integral en el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria.

Este objetivo lo vamos a abordar desde las dos perspectivas metodológicas:

Desde el paradigma cualitativo, nos vamos a plantear una serie de preguntas que nos van a servir como guía en la clarificación de lo que revelarán nuestros informantes; aunque, como señala Flick (2007), a pesar de la importancia de tener claras las preguntas de investigación, también estaremos abiertos a nuevos resultados. La pregunta global para acometer este objetivo es:

¿Cómo influye la participación en una formación inicial en coaching humanista integral en el desarrollo de habilidades personales de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria y cómo la valoran?

A partir de la pregunta global, formularemos una serie de preguntas de investigación específicas con el objetivo de estructurar el campo de estudio:

- *¿Cómo ha influido esta formación a nivel de las habilidades intrapersonales como la autoeficacia, la autoestima o la responsabilidad personal y/o de las habilidades interpersonales de confianza en el otro, de empatía y de fomento*

de la confianza y la responsabilidad en los demás? De manera específica, nos interesa saber si la formación ha impactado en alguna de las habilidades arriba mencionadas y/o si han buscado fomentarlas en los demás.

- *¿Cómo ha influido esta formación a nivel personal o de las relaciones?* Con esta pregunta buscamos saber si la formación ha tenido algún impacto en la manera en la que los docentes participantes se relacionan consigo mismos y con los demás y si ha habido algún cambio en su práctica docente. En caso de que haya sido así, queremos saber, en primer lugar, si el impacto se ha producido a nivel cognitivo, y/o si ha sido a nivel práctico y si ha sido a nivel práctico, buscamos información sobre qué ha cambiado y cómo valoran estos cambios.
- *¿Qué destacan de la formación recibida y cómo la valoran?* En primer lugar, nos planteamos una pregunta abierta con el objetivo de conocer el aspecto al que han concedido más importancia y, en segundo lugar, buscamos su valoración de la formación desde dos perspectivas: formal y de contenidos. Por un lado, nos interesa saber cómo valoran la formación en cuanto a los aspectos formales; nos interesa saber cómo podríamos mejorar la formación para adaptarnos al contexto docente. Por otro lado, nos interesa saber cómo valoran coaching, tal y como se les plantea, si creen que podría ser de utilidad para los docentes de secundaria y si recomendarían la formación.

Desde el paradigma cuantitativo, nos hemos planteado dos hipótesis de trabajo entendiendo por hipótesis como “explicación tentativa del fenómeno investigado, formulada a manera de proposición” (Ballester, 2001, p. 132). Las hipótesis propuestas son:

- a) La formación inicial en coaching promueve el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales en los docentes: autoestima, autoeficacia y empatía.*
- b) La formación inicial en coaching integral repercute positivamente en su bienestar general, afectando de forma negativa a los índices de burnout.*

Esperamos que la formación realizada tenga una repercusión positiva en ciertas habilidades intrapersonales e interpersonales, ya que éstas se trabajan de manera explícita durante la formación. En concreto, las habilidades estudiadas han sido la autoestima, la autoeficacia y la empatía; además también se ha indagado sobre si la formación ha supuesto algún cambio en su bienestar, tanto desde la perspectiva positiva de la satisfacción con la vida, como desde la perspectiva de mejora del síntoma de *burnout*. En la siguiente página, como síntesis de lo expuesto, se recoge en una tabla (Tabla 15) un esquema de los objetivos, preguntas e hipótesis.

Tabla 15: Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

Objetivos	Preguntas e hipótesis
Conocer el contexto profesional, relacional y formativo de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria situándolos en su entorno educativo.	¿Cuál es la visión de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria con respecto a sus trayectorias profesionales, su contexto, las relaciones que se establecen y la formación profesional docente en general y coaching y las habilidades intra e interpersonales en particular?
	Profesión ¿Cuál es su trayectoria y experiencia profesional? ¿Cuáles son sus retos profesionales y cómo los afrontan? ¿Cuál es su grado de satisfacción con su profesión?
	Centro ¿Cómo perciben y valoran el centro en el que trabajan?
	Habilidades ¿Cuáles son las habilidades personales más importantes para su profesión?
	Relaciones ¿Cómo perciben las relaciones en el ámbito profesional, con los compañeros y con los alumnos?
	Formación ¿Qué visión tienen de la formación permanente?
	Coaching ¿Qué saben de coaching?
Estudiar las implicaciones de una formación inicial en coaching humanista integral en el desarrollo de habilidades personales de los participantes	¿Cómo influye la participación en una formación inicial en coaching humanista integral en el desarrollo personal y profesional de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria?
	Habilidades ¿Cómo ha influido esta formación a nivel de las habilidades intrapersonales como la autoeficacia, la autoestima o la responsabilidad personal y/o de las habilidades interpersonales de confianza en el otro, de empatía y de fomento de la confianza y la responsabilidad en los demás?
	Personal ¿Cómo ha influido la participación en esta formación a nivel personal?
	Relaciones ¿Cómo ha influido la participación en esta formación a nivel de las relaciones con los demás?
	Formación ¿Qué destacan de la formación recibida y cómo la valoran?
	Coaching ¿Cómo valoran coaching y qué posibilidades presenta?
	Una formación inicial en coaching promueve el desarrollo de habilidades intra e interpersonales en los docentes: autoestima, autoeficacia y empatía. Una formación inicial en coaching integral repercute positivamente en su bienestar general, afectando de forma negativa a los índices de <i>burnout</i> .

Fuente: Elaboración propia

5.4 INSTRUMENTOS

5.4.1 INSTRUMENTOS CUALITATIVOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Nuestro instrumento principal desde la aproximación cualitativa es la entrevista semiestructurada. La entrevista de investigación se ha definido como una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el objetivo específico de obtener información relevante para la investigación y cuyo contenido está relacionado con los objetivos de la investigación (Cannel y Kahn, 1968, citados en Cohen et al., 2011). El hecho de que sean semiestructuradas significa que, aunque la entrevista tiene una estructura que se ha diseñado con antelación con un conjunto de preguntas predeterminadas, se pueden hacer preguntas que ayuden a profundizar más en los aspectos que se consideren relevantes para la investigación (Perry y Nichols, 2015). A diferencia de lo que ocurre en la metodología experimental, donde investigador y participantes no tienen por qué tener contacto, en la entrevista se necesita de una relación entre el investigador y los participantes que haga posible que las preguntas, a veces complejas y profundas, sean respondidas sin reticencias (Ballester, 2001).

En esta investigación se han utilizado dos entrevistas semiestructuradas, diseñadas y validadas para la investigación, que se desarrollaron con el profesorado participante. La primera entrevista nos permitió un acercamiento previo a la formación, en el que investigadora, como formadora del curso, y docentes tuvieron ocasión de conocerse. Como señalan Taylor y Bogdan (1992, p. 55) “el *rapport* con los informantes es la meta de todo investigador de campo”. En nuestro caso, también es uno de los primeros objetivos del coach por lo que teníamos experiencia previa sobre cómo crear ese clima de confianza.

Como señala Flick (2007), es más probable que mediante las entrevistas semiestructuradas las personas entrevistadas expresen sus puntos de vista; pero también, permiten al investigador ocuparse más explícitamente de lo que le interesa saber. En nuestro caso, el objetivo de la entrevista es aproximarnos a las perspectivas individuales, tanto de su

contextos como de sus experiencias de la formación, por lo que el diseño de la entrevista debe responder a las preguntas de investigación (Flick, 2007).

En la primera entrevista previa a la formación, que se puede encontrar en el Anexo 3, nos interesaba recopilar información sobre el propio docente. El objetivo principal de esta entrevista fue conocer y describir la visión de los tres grupos de docentes de sus trayectorias profesionales, su contexto y las relaciones que se establecen así como de la formación profesional docente en general, y de coaching y las habilidades intra e interpersonales en particular. De esta manera, las preguntas fueron agrupadas en torno a estos temas en los siguientes bloques temáticos: 1) *Trayectoria, estudios y trabajo*, en el que se buscaba recabar información sobre sus trayectorias profesionales, su experiencia y diferentes valoraciones sobre su profesión; en este apartado también se indagaba sobre las habilidades que consideran importantes para un docente de secundaria; 2) *contexto de centro*, donde se buscaba información sobre sus valoraciones sobre el centro, la vida en el centro y los diferentes planes y programas que se llevaban a cabo y en los que participaban; 3) *trabajo-compañeros/Relaciones-colaboración*, agrupaba una serie de preguntas sobre el trabajo colaborativo con los compañeros y las relaciones que se establecen entre ellos; 4) *el aula/alumnos*, se buscaba información sobre sus alumnos, las relaciones con ellos, las dificultades que encuentran y sus recursos o necesidades para resolverlas; 5) *formación*, donde indagábamos sobre su experiencia formativa y sus valoraciones sobre la formación permanente en general y los cursos realizados y la oferta formativa en particular; 6) *coaching*, en este bloque pretendíamos conocer sus conocimientos sobre coaching y su motivación para hacer el curso.

Al finalizar la formación, se llevó a cabo una entrevista final (Anexo 6) con el fin de indagar sobre el segundo objetivo relacionado con la formación recibida por el profesorado participante y se buscaba indagar qué había significado la formación para ellos. En esta entrevista las preguntas eran menos dirigidas que en la primera y más relacionadas con lo que habían encontrado más relevante en la formación y cómo la valoraban; aunque, al mismo tiempo, también se buscaba información concreta sobre la confianza y la responsabilidad por considerar que estas habilidades no habían sido abordadas desde la

perspectiva cuantitativa y buscábamos averiguar si se había introducido algún cambio y, si se había producido a qué nivel había sido.

No obstante, como señalábamos más arriba, es esperable que la información aporte otro tipo de información a la que estamos abiertos.

5.4.2 INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS Y VARIABLES ANALIZADAS

En segundo lugar, desde una aproximación cuantitativa en la que la calidad de los datos recogidos y de la medición es el primer requisito fundamental (Bernal y Velázquez, 1989), se han empleado instrumentos validados que han sido seleccionados oportunamente entre los publicados. Los cuestionarios de autoinforme nos permiten evaluar algunas variables que pueden aportar información a la investigación y se utilizaron para recoger información en los docentes sobre las variables *autoestima*, *empatía*, *autoeficacia*, *bienestar personal docente* y *burnout* (Anexo 7). Para ello se empleó un diseño cuasiexperimental con grupo control, que permitió comprobar la influencia del programa de formación en coaching en estas habilidades interpersonales e intrapersonales de los docentes participantes de la investigación. Las escalas utilizadas se muestran a continuación.

Escala de autoeficacia de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001)

Para evaluar la autoeficacia utilizamos la Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) en su versión adaptada al español por Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, y Rosario (2009), proporcionada por los autores para esta investigación. Mediante esta escala se mide la percepción de autoeficacia docente entendida como un juicio del docente sobre sus capacidades para lograr los resultados deseados sobre la implicación de los alumnos y su aprendizaje, incluidos aquellos que pueden ser más difíciles o estar más desmotivados (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). Se diferencian tres dimensiones: (a) la eficacia percibida para optimizar la propia instrucción, (b) la eficacia percibida para gestionar el aula, y (c) la eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. La escala está compuesta por 24 ítems con respuesta tipo *Lickert* que se evalúan en un continuo de 5 puntos desde 1 para "nada" a 5 para "mucho".

Esta escala se ha mostrado muy fiable y con excelente validez (Klassen et al., 2009, citado en Rodríguez et al., 2009) con una fiabilidad total elevada ($\alpha = .92$), siendo también excelentes la fiabilidad de las tres subescalas: eficacia percibida para optimizar la propia instrucción ($\alpha = .81$), eficacia percibida para gestionar el aula ($\alpha = .86$) y eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje ($\alpha = .81$).

Escala de autoestima de Rodríguez et al. (2009), adaptada de la escala de autoestima de Rosenberg (1965)

La escala de Rosenberg es una escala de evaluación compuesta por 10 ítems de fácil uso que se ha convertido en un modelo de referencia para medir la autoestima (Mruk, 2008). En esta investigación, para medir la evolución de la autoestima de los docentes hemos utilizado una versión en castellano de la escala de Rosenberg desarrollada por Rodríguez et al. (2009) para docentes compuesta por 10 ítems con una escala del tipo Likert de 5 puntos cuyas respuestas varían entre 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. La escala tiene una consistencia interna considerada satisfactoria ($\alpha = .90$) (Rodríguez et al., 2009).

Índice de reactividad interpersonal (IRI) de Davis (1980)

Para medir la empatía de los docentes utilizamos el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980) que considera la empatía como un constructo multidimensional. Este instrumento está entre los más utilizados a nivel internacional (Pérez-Albéniz et al., 2003) y para nuestra investigación utilizamos la versión adaptada al castellano por Pérez-Albéniz et al. (2003, p. 271) cuyas características psicométricas son similares a la versión original con un coeficiente alfa de Cronbach (α) entre .70 y .80. Para nuestra investigación, solo utilizamos tres de las cuatro escalas: Toma de Perspectiva, *Empathic Concern* y *Personal Distress*¹⁰ y dejamos fuera la dimensión de Fantasía, que no nos parecía relevante para

¹⁰ Aunque los ítems de las dimensiones están traducidos al español, para su uso por hispanohablantes; no así, los nombres de todas las dimensiones que se utilizan en inglés en el artículo de Pérez-Albéniz et al. (2003). *Empathic Concern* lo podríamos traducir por preocupación empática y *Personal Distress* por angustia personal.

nuestro estudio. Cada una de las tres dimensiones se medía mediante una escala Likert de 5 puntos. La escala está compuesta por 16 ítems con respuesta tipo *Lickert* que se evalúan en un continuo de 7 puntos desde 0 para “nunca” a 6 para “cada día”.

Índice de Bienestar Personal (IBP) de Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt y Misajon (2003)

El Índice de Bienestar Personal es una escala diseñada por Cummins et al. (2003) para medir la satisfacción en diferentes ámbitos de la vida que están relacionados con el bienestar global de las personas (Alfaro et al., 2014). En cada uno de sus siete ítems originales evalúa de forma general la satisfacción con un ámbito de la vida: salud, nivel de vida, logros, conexión con la comunidad, seguridad, relaciones personales. Sus propiedades psicométricas son adecuadas y han sido publicadas en varios artículos y recogidas en el manual (Cummins et al., 2003). Cada ítem se puntúa de forma independiente con puntuaciones de 0 a 10, donde 10 refleja un alto grado de satisfacción. En la versión que hemos empleado no hemos recogido el ítem opcional sobre religión y sí el ítem global de satisfacción con la vida (The International Well Being Group, 2013).

Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996)

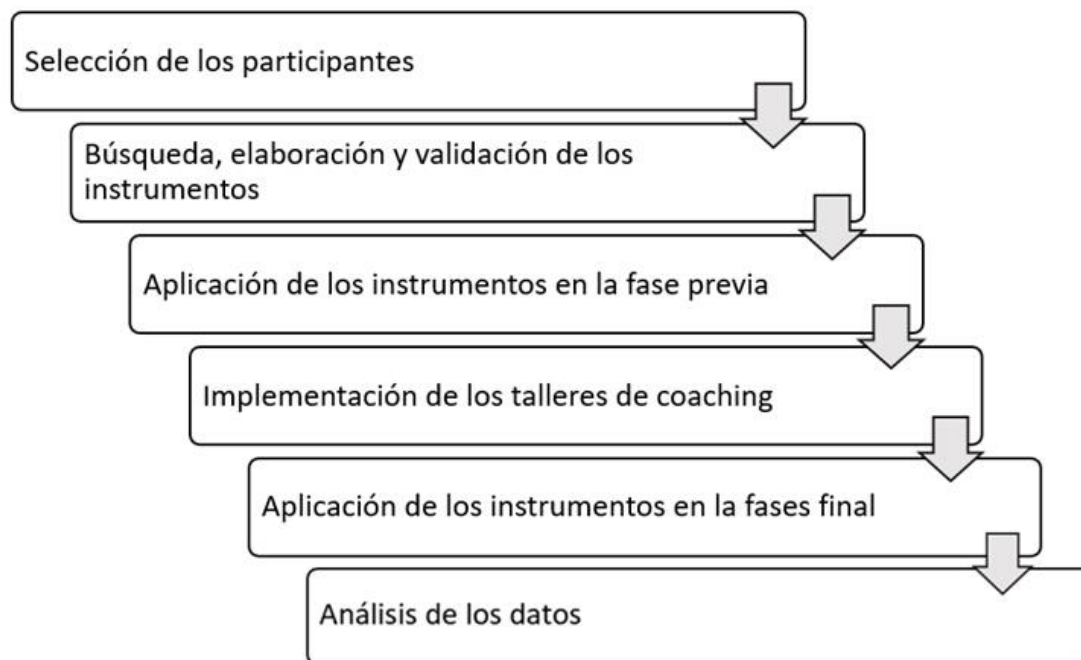
El burnout de los docentes se midió con el Maslach-Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) de Schaufeli et al (1996) en la versión española de Salanova y Grau (1999, citado en Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro, y Grau, 2000). Como señalan Salanova et al. (2000), la investigación sobre el MBI-GS es abundante y ha demostrado que la estructura de las tres subescalas es invariable a través de las diferentes ocupaciones. La consistencia interna medida con el coeficiente de Cronbach (α) para cada una de las escalas es: Ag $\alpha = .85$; Ci $\alpha = .78$; y Ef $\alpha = .73$. La subescala de agotamiento (Ag) comprende 5 ítems (ej.: Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo); la subescala de cinismo (Ci) también comprende 5 ítems (ej.: He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto); y la subescala de eficacia es de 6 ítems (ej.: En mi opinión soy bueno en mi puesto). Cuando las

puntuaciones en agotamiento y cinismo son altas y bajas en eficacia profesional son indicadoras de *burnout*.

5.5 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez decidido el diseño de la investigación, con la formulación de objetivos y preguntas de investigación y, una vez diseñados y localizados los instrumentos, los siguientes pasos que dimos se detallan a continuación. En la siguiente figura (Figura 7) podemos ver un esquema de los pasos seguidos.

Figura 7: Fases de la investigación



5.5.1 SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y CONTACTO CON LOS CENTROS

A priori no hemos seleccionado a los participantes ni como informantes ni como muestra, sino como voluntarios para participar en una formación. Para ello, se contactó con los jefes

de estudio, encargados de la formación docente de los centros, de tres centros de la provincia de Cantabria, solicitando su participación en la formación y en investigación.

El primer IES que se eligió fue un centro donde la investigadora había realizado unas prácticas y conocía al equipo directivo y la selección de los otros centros a los que se contactó fue por proximidad geográfica para facilitar la realización de los diferentes talleres así como, la propia viabilidad de la investigación. Se trata por tanto de un muestreo por conveniencia. En primer lugar, se realizó una presentación en cada uno de los centros a los equipos directivos con los que, una vez pasadas las complicaciones de los primeros días del comienzo del curso, se agendaron unas breves sesiones informativas a las que los equipos directivos invitaron a los docentes.

En estas sesiones se dio a conocer el proyecto de investigación y se hizo una introducción relacionada con una aproximación a la formación. Deliberadamente, se evitó dar muchas explicaciones sobre los principios y estrategias del coaching con el objetivo de saber, a posteriori, qué conocían los participantes del tema; aunque sí se les dejó claro que se trataba de un coaching que buscaba fomentar el máximo potencial humano a través del desarrollo de habilidades personales.

En principio, no se estableció el número de personas con las que íbamos a trabajar. En la investigación cualitativa no es necesario un número específico de informantes porque lo que interesa es el potencial de cada uno para ayudar a la comprensión de lo que queremos estudiar (Taylor y Bogdan, 1992); no obstante, en la investigación cuantitativa, el número de participantes sí es importante si se quiere que sirva como muestra de la población y si persigue extrapolar los resultados a toda la población. En nuestro caso, somos conscientes de que esta extrapolación no es posible.

A la sesión informativa del primer centro concurrieron 6 personas de las que 5 decidieron que les interesaba la formación; más adelante se unieron otros 2 docentes que no habían podido asistir a la presentación por lo que se organizó un grupo con 7 docentes. En el segundo centro asistieron 12 personas, de las que se apuntaron las 12 y, en el tercer centro,

asistieron 26 personas, de las que se apuntaron 11. De esta manera, la investigación se lanzó con un grupo de 30 profesores de secundaria.

Los 30 profesores eran de diferentes departamentos: Orientación, Ciencias, Tecnología, Inglés, Dibujo y Lengua; y con diferentes puestos en el centro: dirección, jefatura de estudios, secretaría y docencia. La principal característica común de todos ellos era que estuvieran interesados en la formación. Siguiendo con uno de los principios de la teoría del aprendizaje de Knowles que señala que “los adultos aprenden de forma natural e independiente cuando quieren aprender más sobre un tema o adquirir o desarrollar una habilidad” (Sánchez Domenech, 2015, p. 415), valoramos la necesidad de que los participantes en la formación fueran voluntarios que estuvieran interesados en coaching desde la perspectiva humanista.

Finalmente, por motivos relacionados con asuntos personales o con la propia formación, 8 docentes abandonaron la investigación: 1, tras la entrevista personal sin llegar a iniciar la formación; 4 profesoras tuvieron que dejar la formación por baja laboral y otros 3 profesores dejaron la formación alegando motivos personales; sin embargo, por las conversaciones mantenidas con ellos, la formación no cumplía sus expectativas y no les compensaba el esfuerzo de venir al centro por la tarde para los talleres. Finalmente, los tres grupos que finalizaron el proceso sumaban un total de 22 participantes.

5.5.2 BÚSQUEDA, ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Entrevistas semiestructuradas: La validación de las entrevistas siguió procedimientos distintos. distintos. La primera entrevista (Anexo 5) fue validada por un panel de expertos en metodología cualitativa, especialmente en el diseño de entrevistas, o bien, en el objeto de estudio, lo que no se repitió con la segunda entrevista. No se valoró pertinente al tratarse de una entrevista abierta en la que, principalmente, se perseguía que los participantes resaltaran lo más significativo de la formación. Esta segunda entrevista fue analizada por el propio equipo de investigación. Para la validación de la primera entrevista, se mandó una carta (Anexo 4) a un panel de expertos en investigación cualitativa explicándoles el objetivo de la tesis y también los objetivos que se pretendían lograr con la entrevista. Una vez

recibida la validación se procedió a tomar nota de las consideraciones y se revisó la entrevista inicial como paso previo a la realización de las entrevistas. El formato final de la entrevista fue analizado y acordado por el panel de expertos formado por el equipo de investigación.

Escalas: La decisión de las escalas que serían utilizadas en la investigación partió de una búsqueda bibliográfica de artículos en los que se midieran las variables relacionadas con las habilidades intrapersonales e interpersonales de nuestro estudio. De entre las empleadas, se seleccionaron las que cumplieran tres criterios: el uso, seleccionando las más utilizadas en investigación; las propiedades psicométricas, seleccionando las que mostraban más fiabilidad; y la adecuación a los objetivos de la investigación, seleccionando aquellas que mejor medían el constructo desde el punto de vista del coaching, como en el caso de la escala de autoeficacia de Tschannen Moran y Hoy (2001). A continuación se pasó a buscar las escalas validadas en español. La mayoría de ellas se encontraron en los artículos que habían realizado la traducción y validación de la escala al castellano, otra en la páginas web de los autores y otras fueron solicitadas a los autores que las habían validado y utilizado en sus artículos, pero que no estaban incluidas en estos.

5.5.3 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EN LA FASE PREVIA A LA FORMACIÓN

Entrevistas individuales: En un primer lugar, en enero de 2016, se llevaron a cabo las entrevistas individuales previas a la formación y los informantes eran cada uno de los futuros participantes de los talleres. Estas entrevistas se agendaron con ellos y la entrevistadora se desplazó a cada uno de los centros, según la disponibilidad del profesorado. Durante el desarrollo de la entrevista, se les informó de la confidencialidad de la información que iban a proporcionarnos y se les pidió consentimiento para grabarla; este consentimiento está explícito al principio de cada una de las grabaciones. Además, la profundidad de la entrevista, que concedía a cada docente un espacio personal de reflexión, permitió una primera toma de contacto con sus perspectivas e inquietudes. Estas primeras entrevistas tuvieron una duración media de 92 minutos.

Cuestionarios: Para los cuestionarios se siguió un procedimiento diferente; al ser instrumentos de autoinforme no era necesario dedicar un tiempo especial para cada participante de manera que lo hicieron todos juntos. Los cuestionarios seleccionados para los grupos experimental y control fueron los mismos. Los cuestionarios iniciales se pasaron durante el mes de enero de 2016. El grupo Experimental, hizo el cuestionario inicial el mismo día que comenzaba la formación. Para el grupo Control se contó con la ayuda de las jefas de estudio de los tres centros que convocaron a los profesores a participar en la investigación. Los cuestionarios se pasaron a la hora del recreo. El proceso que se siguió fue en todos los casos el mismo: primero se les dio una serie de instrucciones, relacionadas con la sinceridad y también se les informó del carácter anónimo del cuestionario. A cada cuestionario se le asignó una clave numérica que solo los participantes podían conocer de manera que pudiéramos emparejar el cuestionario inicial de cada participante con su cuestionario final al objeto de medir la evolución entre los dos momentos.

En el desarrollo de la investigación se siguieron las consideraciones éticas fundamentales recogidas por la American Psychological Association (2002, as amended 2010) en su *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*.

5.5.4 IMPLEMENTACIÓN DE LOS TALLERES Y SESIONES INDIVIDUALES DE COACHING

La formación se llevó a cabo entre los meses de febrero y mayo y consistió en unos talleres grupales y dos sesiones individuales de coaching con cada participante.

Talleres: En los talleres se trabajó sobre los principios, estrategias y herramientas de coaching para los docentes y se llevaron a cabo en 6 sesiones de 2 horas, durante el día de la semana que los participantes eligieron. La distribución se hizo cada dos semanas, en función del calendario escolar de secundaria de la siguiente manera: 2 sesiones en febrero, 2 en marzo, y 2 en abril; que en algún centro se extendió hasta mayo por coincidencia con otras reuniones el día de la semana seleccionado.

Sesiones individuales de coaching: Durante la formación, cada profesor tuvo 2 sesiones individuales de media hora de coaching. Las sesiones se agendaron con cada uno de los

docentes según la conveniencia de los docentes y la coach, que era la misma que la formadora e investigadora. Las sesiones se desarrollaron vía telefónica y en ellas se trataron los objetivos seleccionados por los docentes y se puso en práctica lo visto durante la formación; en algunos casos el objetivo fue el mismo en las dos sesiones y, en otros, diferentes.

5.5.5 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EN LA FASE FINAL

Cuestionarios: Los cuestionarios de autoinforme de la fase final eran los mismos que los de la fase inicial y se pasaron durante el mes de mayo del 2016. El grupo Experimental hizo el cuestionario el último día de la formación y para el grupo de Control, al igual que en la fase inicial, se contó con la colaboración de las jefaturas de estudio que buscaron una hora y un lugar donde los mismos participantes de la fase inicial pudieran rellenar los cuestionarios. El proceso que se siguió fue el mismo que en la fase inicial: primero se les dio las instrucciones relacionadas con la sinceridad y se les recordó el carácter anónimo del cuestionario.

Entrevistas individuales: Después de la formación, durante el mes de mayo y junio de 2016, se realizaron las entrevistas individuales para valorar la formación recibida, su visión de coaching y narrar sus experiencias. Al igual que para la primera entrevista, se agendó con los docentes y la entrevistadora se desplazó a cada uno de los centros. Al comienzo de la entrevista se pidió consentimiento para grabarla y se recordó la confidencialidad de la información. Esta última entrevista, que tuvo una duración media de 22 minutos, también sirvió de cierre de la formación y de despedida.

5.5.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos cualitativos es necesario llevar a cabo una organización de los mismos con el objetivo de encontrar patrones, temas, categorías y regularidades (Cohen et al., 2011). Para ello, el primer paso que dimos fue la transcripción de las entrevistas en las que además de incorporar las palabras se buscó incorporar otra información de carácter

no verbal. . Aunque este trabajo inicial supuso un esfuerzo añadido, también ofreció una mayor conocimiento de cada uno de los relatos.

Tal y como se había acordado con los participantes, de las transcripciones se ha eliminado cualquier dato que pudiera vulnerar la confidencialidad de la información. El siguiente paso, supone uno de los aspectos más complicados de los datos cualitativos como es la reducción de grandes cantidades de datos escritos en proporciones más pequeñas, comprensibles y manejables: “ La reducción de los datos es el elemento clave del análisis cualitativo” (Cohen et al., 2011, p. 559). Para lograr este objetivo, se siguió una codificación temática (Gibbs, 2012, citado en Rojas y Haya, 2017) en la que se identificaban las unidades de significado a las que asignar un código. Mediante un proceso cíclico de ida y vuelta entre los datos y la teoría, se elaboraron las primeras categorías y códigos. A continuación, estas fueron testadas por dos investigadores de este equipo de manera independiente, sobre una misma entrevista, llevándose a cabo un proceso de revisión interjueces hasta lograr la versión definitiva de las categorías y los códigos (Anexo 2).

Por último, para el análisis posterior, se creó un proyecto en el programa de análisis cualitativo *NVivo 12 Plus* de *QSR International* con el que se trabajó sobre los documentos, creando nuevas unidades de significado más pequeñas y memos donde recoger las ideas y posibles interpretaciones de los hallazgos.

Para el análisis de datos cuantitativos, se utilizó el programa de análisis estadístico *Spss Statistics 22* de IBM. Para el análisis de datos se han empleado pruebas de T de Student, con el fin de ver las posibles diferencias iniciales entre los grupos donde se aplica el programa y el grupo que hemos llamado, de control; y, además, de análisis de varianza factorial (ANOVA) de medidas repetidas, con el fin de comprobar las hipótesis sobre el cambio esperado en diferentes variables, tras la intervención de la formación en coaching.

5.6 CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL EN COACHING

El primer objetivo de esta investigación es estudiar las implicaciones de una formación inicial en coaching humanista integral en el desarrollo personal y profesional de tres grupos

de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria y para ello ha sido necesario diseñar esa formación inicial en coaching que se impartió en tres centros de secundaria de la Comunidad de Cantabria. La memoria del programa en la que se detallan los contenidos, la estructura, las estrategias de aprendizaje y el material de apoyo se encuentra en el Anexo 1. A continuación detallamos algunos aspectos que no se contemplan en el programa adjunto como son las consideraciones previas a la formación, los objetivos que se persiguen, las sesiones individuales de coaching y el proceso de certificación de la formación para los docentes.

5.6.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Algunas de las consideraciones que tuvimos en cuenta a la hora de diseñar la formación tenían que ver con recomendaciones sobre las mejores prácticas para el desarrollo profesional docente y con los principios sobre el aprendizaje de adultos que veíamos en capítulos anteriores.

Una de las decisiones que tomamos fue que la formación fuera en el propio centro donde trabajaban los docentes. En primer lugar, como señalan Opfer y Pedder (2011) de esta manera es más fácil que los profesores compartan información, estrategias y soluciones; lo cual, por otra parte, va en consonancia con las teorías sobre el aprendizaje que dicen que las personas aprenden mejor cuando tienen ocasión de hablar con otros y, el hecho de compartir centro favorece la comunicación sea especialmente fluida. En segundo lugar, otra de las ventajas es que el cambio se puede producir de manera continuada y colectiva ya que se facilitan las conversaciones a lo largo de tiempo. A este respecto, Garet et al. (2001) también señalan la posibilidad de que los cambios se prolonguen en el tiempo, más allá de la propia formación, y que esto facilite la construcción de una cultura profesional compartida en la que los profesores desarrollen una misma visión. Este aspecto está relacionado con lo que algunos autores denominan “cultura de coaching”¹¹ (Megginson,

¹¹ La cultura de coaching hace referencia al uso de preguntas poderosas con el objetivo de provocar la reflexión, desarrollar la comprensión, la toma de conciencia y la responsabilidad personal (Passmore y Jastrzabska, 2011)

Megginson, Clutterbuck, y Clutterbuck, 2006; Passmore y Jastrzabska, 2011; Yu, 2007). Por último, el hecho de que los participantes fueran del mismo centro posibilitaba que se utilizaran estrategias de coaching durante el trabajo colaborativo entre los docentes participantes. Somos conscientes de que la formación no era lo suficientemente extensa como para que se pudiera llevar a cabo coaching entre pares; no obstante se pensó que se utilizaran algunas estrategias.

Además, también se decidió que la formación fuera prolongada en el tiempo. Aunque solo iban a ser seis talleres —de ahí lo de formación inicial—, se buscó dejar un espacio entre taller y taller para que los docentes participantes pudieran practicar las habilidades que se iban señalando a través de las estrategias y las herramientas de coaching que se iban viendo. Esta decisión concuerda también con la teoría del aprendizaje de adultos que indica que se necesita tiempo para asimilar el aprendizaje, discutirlo y llevarlo a la práctica (Opfer y Pedder, 2011). De ahí que los talleres se realizaran cada 15 días en cada uno de los centros.

5.6.2 OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos de la formación están relacionados con ofrecer una introducción al coaching, a lo que significa y a cómo funciona tanto con respecto a los principios como a las herramientas.

Ofrecer a los docentes de secundaria una formación inicial en coaching desde una perspectiva humanista.

- Las dimensiones de coaching según nuestro modelo y de dónde viene.
- El proceso y la relación de coaching.
- Objetivos fundamentales y principios.
- Metodología, estrategias y herramientas.

Potenciar en los docentes la práctica de algunas habilidades intrapersonales e interpersonales básicas desde la perspectiva del coaching integral.

Como ya hemos visto, el coaching tiene unos objetivos básicos que se persiguen durante todo el proceso y en torno a estos objetivos ha girado la formación. Estos objetivos los

hemos interpretado como habilidades a desarrollar, tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal y tanto en una esfera individual como en una esfera social. De esta manera, los objetivos específicos del programa son:

- Potenciar habilidades a nivel intrapersonal: Se busca el desarrollo de habilidades que favorecen la relación con uno mismo mediante la puesta en práctica de perspectivas, estrategias y herramientas para mejorar la autoconfianza y la autoestima. Para ello se fomenta que el profesorado explore (autoconciencia) sus emociones, creencias e interpretaciones de sí mismos y empoderarles (responsabilidad personal) en sus relaciones con ellos mismos.
- Potenciar habilidades a nivel interpersonal: Se busca potenciar habilidades que les sirvan a los docentes en su relación con los demás. Para ello se busca, en primer lugar, una toma de conciencia sobre la importancia que desde coaching se da a la confianza en el otro, la empatía y la escucha empática. De igual manera, hay habilidades intrapersonales como la autoconciencia de lo que decimos, pensamos y sentimos y la responsabilidad personal que se pueden poner al servicio de las relaciones con los demás.
- Practicar habilidades a nivel personal y profesional: Se busca que el profesorado participante ponga en práctica sus habilidades, tanto en su relación consigo mismo como en las relaciones de su entorno profesional, según sus prioridades.

Plantear a los docentes la posibilidad de actuar como coaches y fomentar las habilidades intrapersonales de los demás (autoconciencia, responsabilidad, autoconfianza y autoestima).

A partir de la metodología y las herramientas de coaching, se propone a los docentes que las pongan en práctica en su entorno profesional de manera que podamos compartir experiencias.

Tabla 16: Objetivos del programa de coaching

Objetivos	Descripción
Ofrecer perspectiva humanista	<ul style="list-style-type: none">• Las dimensiones de coaching según nuestro modelo y de dónde viene.• El proceso y la relación de coaching.• Objetivos fundamentales y principios.• Metodología, estrategias y herramientas.
Potenciar la práctica de habilidades	<ul style="list-style-type: none">• Potenciar habilidades a nivel intrapersonal: Se busca el desarrollo de habilidades que favorecen la relación con uno mismo.• Potenciar habilidades a nivel interpersonal: Se busca potenciar habilidades que les sirvan a los docentes en su relación con los demás.• Practicar habilidades a nivel personal y profesional: Se busca que el profesorado participante ponga en práctica sus habilidades y recursos.
Fomentar habilidades en los demás	<ul style="list-style-type: none">• Potenciar habilidades intrapersonales.• Potenciar habilidades interpersonales.

Fuente: Elaboración propia

5.6.3 SESIONES INDIVIDUALES DE COACHING

Este curso de formación también ha incluido, como parte del proceso, dos sesiones de coaching individuales con cada uno de los participantes. Las sesiones, de 30 minutos de duración, se desarrollaron vía telefónica, agendadas con los docentes, y en ellas se trataron los objetivos seleccionados por los docentes. Para el desarrollo de la sesión se siguió el modelo GROW que vimos en el capítulo IV de coaching de la siguiente manera:

- *G (objetivo en inglés)*. El primer paso consistía en que el docente participante de la sesión eligiera un objetivo con el que trabajar, estableciendo qué es lo que le gustaría lograr durante esa sesión.
- *R (realidad)*. El siguiente paso consistía en explorar la realidad. Aquí el docente ya tenía formación suficiente para entender la diferencia entre una narración descriptiva de los hechos y una interpretación. Se prestaba

atención al lenguaje, los pensamientos, las emociones, las actuaciones y las interpretaciones que se expresaban.

- *O (opciones)*. A continuación se exploraban las opciones y recursos internos y externos para afrontar el objetivo; buscando también entre los nuevos aprendidos en la formación. Si era necesario, en esta fase se proponía una lluvia de ideas entre docente y coach con el objetivo de aumentar el abanico de posibilidades.
- *W (qué se va a hacer y cuándo en inglés)*. Finalmente, se decidía un plan de acción para acometer el objetivo y se contemplaban los posibles obstáculos para prever cómo se les podía hacer frente.

5.6.4 CERTIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN

Teniendo en cuenta el esfuerzo que suponía para los docentes participantes en la investigación y formación al tener que realizarla en su tiempo libre, se buscó la certificación de asistencia del Centro del Profesorado (CEP) de Cantabria como reconocimiento a la formación realizada por los participantes mediante la asignación del complemento de formación permanente (sexenios). Para ello, fue necesario coordinar todos los aspectos de la formación con el CEP de Santander. Con el objetivo de lograr esta certificación fue necesario cumplir unos requisitos como la elaboración del diseño de la acción formativa y su desarrollo; controlar las listas de asistencia durante el desarrollo de la formación; elaborar las actas de las sesiones y las memorias de la actividad; elaborar un acta y memoria final; y recoger la valoración de los participantes de la formación. Finalmente, a los profesores se les certificó un total de 20 horas por esta formación y a la formadora, 30 horas de coordinación.

Capítulo VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo presentamos el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, abordando primero los obtenidos en la fase cualitativa de la investigación, para, finalmente, recoger los principales resultados cuantitativos. Para abordarlo, hemos seguido un esquema ligado, por un lado a los objetivos claves y, por otro, a la propia formación. De esta manera, la información se presenta en cuatro apartados.

En un primer apartado presentamos un análisis de la información relativa a los contextos atendiendo al primer objetivo de conocer los contextos profesional, relacional y formativo de los participantes en la investigación. Para ello, en primer lugar, presentamos un abordaje individualizado de cada uno de los centros que nos ha permitido situar a los participantes en sus entornos educativos y discernir las singularidades relacionadas con cada uno de ellos, tanto desde el punto de vista físico y organizativo como del clima. A continuación, tanto los contextos profesional, relacional y formativo de los participantes como la visión de la formación se han abordado con una posición unificada y se ha tomado al profesorado de manera conjunta al considerar que no había grandes discrepancias entre centros; no obstante, ocasionalmente, si las declaraciones han variado significativamente entre participantes de un centro u otro también se ha indicado.

En un segundo apartado, hacemos un análisis de la propia formación y la valoración que hacen los docentes tanto del propio formato de la formación como de los contenidos relacionados con coaching, lo que más les ha gustado, lo que se puede mejorar. Por último, hacemos una revisión de los que han aprendido con respecto a los nuevos conocimientos, tanto a habilidades como a herramientas, y la coherencia de estos con los conocimientos previos.

En un tercer apartado, pasamos a analizar los cambios introducidos tanto a nivel personal como a nivel relacional, en consonancia con las habilidades vistas en la formación y las herramientas para trabajar con ellas. También analizamos si estos cambios introducidos han

supuesto algún resultado desde el punto de vista del profesorado en el área personal o si han apreciado algún cambio o resultado con respecto a su alumnado.

En un cuarto apartado, ofrecemos la visión de estos cambios desde una perspectiva cuantitativa, recogiendo los resultados obtenidos en los análisis realizados.

6.1 CONTEXTOS

La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en la particularidad de sus contextos específicos. En este apartado recogemos los aspectos relacionados con el primer objetivo de nuestra investigación que hace referencia a los contextos de los participantes:

Conocer el contexto profesional y relacional de los participantes situándolos en su entorno educativo, así como su visión de la formación permanente, de coaching y de las habilidades personales.

Para abordarla nos hicimos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la visión de tres grupos de docentes de secundaria de la Comunidad de Cantabria con respecto a sus trayectorias y retos profesionales, su contexto, las relaciones que se establecen y la formación profesional docente en general y coaching y las habilidades intra e interpersonales en particular?

Con respecto al contexto de centro, hemos decidido ofrecerlos de manera individual mostrando las singularidades tanto físicas como de clima en cada uno de ellos con el objeto de conocer los espacios físicos y organizativos en profundidad. Sin embargo, los contextos profesionales, relacionales y formativos los hemos abordado como un solo caso al considerar que las percepciones de los participantes no varían sustancialmente con respecto a los centros.

6.1.1 CONTEXTOS DE CENTRO

Dentro de nuestro primer objetivo de investigación relacionado con conocer la visión de los docentes de sus contextos, señalábamos una serie de preguntas específicas. Con respecto

al entorno más cercano de los docentes referido al centro nos preguntamos cómo se sienten, perciben y valoran sus respectivos centros.

Lo que se desprende de las declaraciones del profesorado participante es que cada uno de los centros tiene sus propias características físicas y, en cada uno, el clima, caracterizado particularmente por las relaciones que se establecen entre los propios docentes también son diferentes.

6.1.1.1 Contextos físicos y organizativos

Centro 1

El centro 1 se encuentra ubicado lejos del núcleo urbano y cerca del acceso a una autopista lo que puede ser una ventaja para el profesorado que viene de otras localidades, tal y como señala alguna de las participantes. Se trata de un centro grande que ocupa una gran extensión de terreno al estar compuesto por varios edificios de poca altura, rodeado de zonas verdes con árboles.

Cuando sales de una clase a otra tienes que salir a la calle. Normalmente, los institutos suelen ser un bloque [...] una vez que entras en el bloque a las ocho y media, sales de clase del mismo bloque. Aquí no, aquí vas como rulando por los edificios por la calle.
(Participante 2)

En cuanto a los estudios, el centro que ofrece formación de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y se reparte el alumnado de secundaria con otros dos centros de la misma localidad.

La ratio y los espacios

Una de las características que sobresale en la descripción del centro está relacionada con lo que parece ser un desajuste entre la demanda y las plazas existentes. Como más adelante se recoge, la situación hace que el funcionamiento del centro no sea el deseable.

El gran volumen de alumnos tiene repercusión sobre los espacios que algunas docentes describen como “masificados”. Las aulas se perciben como pequeñas y los pasillos parecen

ser demasiado estrechos para el volumen de personas que transitan por ellos. El momento de mayor conflictividad aparece durante los cambios de clase:

Los pasillos están para pasar y aquí ocurre que tienen que pasar 400 alumnos y pasamos 800 en total. Por otro lado, es obligatorio salir del aula y cerrar, porque los profesores cambiamos de aula y necesitamos salir de este edificio. Ninguno se puede quedar en clase por la responsabilidad... ellos también rotan; este centro con [varios] edificios, todos circulan y crea conflictos. (Participante 8)

El problema de espacio no se reduce a las clases pequeñas o los pasillos estrechos. Las limitaciones de espacio físico también se experimentan en otros lugares de trabajo como los departamentos. “Una cosa negativa también que ahora estoy pensando, tenemos muy poco espacio y eso es una cosa muy, muy mala y es que los departamentos son auténticos cuchitriles” (Participante 1). Son varias las docentes, de diferentes departamentos, que señalan esta condición: “Estamos en unos sitios mínimos, o sea, que no nos podemos mover, que no disponemos del sitio para... ni para dejar nuestro material, ni para trabajar” (Participante 7).

A alguna docente, cuando le preguntas qué mejoraría del centro, su respuesta está relacionada con las condiciones del departamento: “Que el departamento fuera más grande y tuviéramos más espacio porque estamos un poco asfixiados y no tenemos mucho sitio para poner las cosas, para sentarnos tranquilos...” (Participante 9).

Los planes y programas del centro y la participación

En general, el profesorado integrante de la investigación no explica en profundidad los planes y programas que se llevan a cabo en el centro y, también de manera generalizada, y por diferentes motivos, parece existir una falta de motivación para la participación.

Las profesoras con menos experiencia y que llevan poco tiempo en el centro a penas los conocen: “No conozco casi nada. Me voy enterando sobre la marcha y no conozco casi nada” (Participante 9).

Entre las profesoras con más experiencia, algunas expresan una falta de confianza en los proyectos que no ven como propios y la saturación de planes y proyectos que se solapan:

Yo, proyectos del centro, sí que es verdad que hay. Pero hay muchos que son proyectos en los que nos hemos metido a nivel institucional, pero si quieres que te diga la verdad, no creo mucho en ellos. [...] Hay cosas que se están haciendo muy bien, pero a mí muchas veces me parece que hay demasiada parafernalia y poca concreción. Menos proyecto y más ir al grano. No sé. (Participante 6)

Estamos metidos en varios o hemos estado metidos en varios planes, el último es el Plan de Mejora que fue a cambio de poder obtener la fibra óptica... dinero para la fibra óptica. Yo a todos los planes que han salido he dicho que sí... pero bueno ese ha sido como una especie: "lo hago para que me des dinero" y, a veces, impide que otros planes previos que ya había se desarrollen como deberían porque nos metemos en muchas cosas. (Participante 8)

Por otro lado, algunas de estas profesoras más experimentadas expresan su propio cansancio personal por diferentes motivos:

No sé si es por mi edad o por los años... son 27 años ya en la enseñanza... he pasado por muchísimos años que estaba metida en todo y he ido a excursiones a tutiplén y me he metido en todos los berenjenales... Pero bueno ya poco a poco, con los años, y con la edad, y los años de práctica... como que ya necesitas invertir tu energía... como que te va quedando cada vez menos energía y esa energía yo la invierto en el aula; entonces, que trabaje, en ese sentido, más la gente joven que venga con ganas y con energía. (Participante 2)

He estado muchos años en un Plan de Convivencia y, al final, me desencanté un poco; ahí sí que te digo, porque era como que llevábamos una dirección e intentábamos proponer cosas y luego todo mundo te lo desmontaba, ¿sabes? Intentamos hacer lo del aula de trabajo para los alumnos, de qué... Según lo proponíamos en el claustro, una pega, otra pega, un no sé qué. Sabes, mira, había un poco la filosofía de: "No hago, pero tampoco dejo hacer" [...] Hubo un momento que dije: "Mira, hasta aquí". [...] Como que no hacíamos realmente cosas porque tampoco nos dejaban hacerlas; no digo el equipo directivo, digo muchos compañeros. (Participante 1)

Otros temas relevantes

Otro tema que surge con fuerza con respecto a este centro está relacionado con el funcionamiento de la tecnología. El profesorado plantea que en muchas ocasiones supone un reto de difícil superación que obstaculiza su labor.

En principio, son numerosos los fallos relacionados con la conexión de Internet y con el funcionamiento de los diferentes aparatos tecnológicos:

Mira este año hemos cambiado las redes, el cableado y ahora tenemos fibra. “Si pones la fibra, no va a haber ningún problema, todo va a ir bien y todo estupendo...”. Un montón de dinero, todos entusiasmados. Bueno, pues resulta que los altavoces no funcionan, que, a veces, la conexión no se establece... y nuestro gozo... que esto iba a ser una auténtica bomba, iba a ir estupendo, pues no... (Participante 3)

Estas circunstancias tienen como consecuencia una considerable pérdida de tiempo:

Que un día llegas: “Y hoy vamos a hacer esto...” y, ¡cachis! Pues resulta que te dedicas a perder un montón de tiempo buscando dónde está el cable que conecta con esto o a qué botón tengo que dar porque Internet no está prevista aquí y no está y es imposible... porque te hace perder un montón de tiempo y ese tiempo que pierdes pues eso los alumnos están mirando, les pides ayuda a ellos, a veces se soluciona el problema; otras veces, pues están igual que tú y tampoco... Yo creo que el mayor problema es ese; es por la pérdida de tiempo y por la inseguridad. Y es que es muy frecuente, es bastante frecuente”. (Participante 3)

Por último, relacionado con la escasez de algunos recursos, está el hecho de que solo tengan una persona a cargo de la solución de los problemas informáticos: “Solamente tenemos un coordinador TIC que no puede ser... que somos... es lo mismo, lo tenemos aquí lo mismo que tienen en un centro que tiene la mitad de personas” (Participante 7).

Como señala una de las participantes, “no existe nada fácil” e incluso hacer una fotocopia es una complicación al tener que compartir una única fotocopidora con el resto del profesorado. Todo ello le lleva a una docente a afirmar que ante las complicaciones: “Lo más fácil es agarrar el libro y punto se acabó” (Participante 1).

Centro 2

El centro 2 es un centro de tamaño entre pequeño y medio, descrito como agradable porque, por una parte, permite que se conozcan todos los alumnos y los docentes y, por otra, cuando se da la especialización de los cursos superiores, permite clases con muy pocos alumnos.

Se imparten estudios de ESO y de Bachillerato y tiene un Bachillerato de Artes. La variedad que ofrece este bachillerato y el hecho de que vengan alumnos de pueblos de los alrededores de la localidad se considera un aspecto que enriquece al centro.

Es un centro mediano, de tamaño mediano, suficientemente... A mí me parece un centro acogedor... tiene un tamaño muy majo para conocernos todos, para conocer a los alumnos... y suficientemente... iba a decir grande, pero tampoco es que sea grande, sino variado, para que tenga riqueza por la variedad. (Participante 13)

Los espacios

En el centro existen espacios individualizados para los diferentes Departamentos de Coordinación Didáctica y hay un patio. Sin embargo, al contrario de lo que sucedía en el Centro 1 donde los aspectos físicos destacaban por sus connotaciones negativas, en este centro no hay declaraciones relevantes sobre los aspectos materiales. Un dato que tenemos por las declaraciones de una docente del Centro 1, que también trabajó en este centro, es que los departamentos son amplios: “Porque vas a otros sitios y ves unos departamentos... como teníamos en el otro centro... el área era enorme” (Participante 7).

Los planes y programas del centro y la participación

En el centro se llevan a cabo los planes y programas institucionales como son el Plan de Acción Tutorial o el Plan de Orientación Académica. También hay otros planes como el Plan de Biblioteca o el Proyecto Bilingüe de Centro. En general, los profesores afirman estar al corriente de “algunos” de los planes que se llevan a cabo en el centro.

Entre todos los planes, destacan el Plan de Mejora de la Calidad de la Enseñanza: “Hay un proyecto de mejora de la enseñanza en general, y ese sí me parece muy interesante, además es muy abierto a todo lo que queramos decir” (Participante 14). Este plan incluye diferentes medidas. Uno de los objetivos es atender a la diversidad mediante medidas como los desdobles de clases y la docencia compartida con más de un docente en el aula. Uno de los objetivos del plan es la innovación metodológica.

Es el que abarca un poco todo ¿no? [...] Yo creo que... Que es el más importante, porque en los otros... Porque es el que implicaba un mayor cambio de... Y una mayor

adaptación del profesorado a una nueva metodología [...] un cambio de metodología al final implicaba a todo, ¿no?... (Participante 12)

Por último, las medidas adoptadas han tenido consecuencias en una mejora del clima:

...que final, haya una mejora en la convivencia que... Con la docencia compartida se nota mucho eso. Como ese cambio de dos profesores en el aula y trabajar de otra manera, ha reducido el... Pues el número de partes de incidencias y de amonestaciones bastante. Y el que haya alumnos disruptivos en el aula, eso se ha reducido bastante, y yo creo que es gracias a... A ese cambio de metodología. (Participante 12)

Con respecto a la participación en los planes y en la vida del centro, la búsqueda de la innovación es un aspecto reseñable en este centro.

Pero bueno, yo creo que actualmente, el centro está en un buen momento, yo creo que está en un buen momento. Hay mucha gente, muchos profesores implicados, con muchos proyectos, el equipo directivo deja bastante libertad de movimiento, fomenta el que se pueda participar en cosas... (Participante 15)

Otros temas relevantes

El equipo directivo de este centro podría ser uno de los artífices del dinamismo y la participación del centro. Para una de las docentes, los equipos directivos son una parte fundamental de la vida del centro.

Creo que el equipo directivo es el que facilita... Yo siempre he tenido muy claro cuando he estado también en algún equipo directivo, que el equipo directivo lo que tiene que hacer es facilitar el trabajo de los profesores y conseguir que los profesores se sientan a gusto y se sientan tenidos en cuenta. Porque, a partir de ahí, tú a un profesor le puedes pedir lo que quieras. [En este centro], el equipo directivo deja bastante libertad de movimiento, fomenta el que se pueda participar en cosas... (Participante 15)

Para otra de las participantes, el equipo directivo es señalado como lo mejor del centro:

Lo mejor, bueno, es que lo mejor, a ver, lo mejor: el equipo directivo, claro. [...] Que es el que lleva la batuta. Entonces, sí, el equipo directivo es un equipo dinámico, que mueve el centro y que te permite trabajar, pues ya está. O sea, eso es lo mejor. (Participante 12)

Centro 3

El Centro 3 es un centro de tamaño grande, con varios edificios. En uno de los edificios se imparten estudios de ESO y Bachillerato y, en los otros edificios, diferentes ciclos de Grado Medio y Superior. La variedad de estudios presenta un aspecto positivo en cuanto a la amplitud de posibilidades; no obstante, también se percibe la dificultad:

Es un centro que en el que hay bastantes cosas diferentes, diferentes y difíciles de conciliar, ¿no? Eso, de que está la secundaria, el Bachillerato, la FP, la FP básica, FP de grado medio, de grado superior, o sea, que ves por aquí una mezcla, sobre todo cuando vas por ahí, pues una mezcla que... (Participante 2)

Los espacios y la ratio

En relación con las instalaciones también se perciben aspectos positivos y negativos. Sobresalen positivamente las instalaciones para los ciclos: “La parte de hostelería, me parece que es un lujo: tienen unas cocinas y tienen una cafetería, esa sí que está espectacular” (Participante 16). En negativo destaca el tamaño del patio, que para algún profesor, no hay patio. Tampoco hay Departamentos de Coordinación Didáctica y uno de los docentes los echa de menos:

Debería haber un departamento, cada... Cada asignatura debería tener un departamento y aquí no lo hay, por cuestión puramente física de... De espacio. Mira eso sí, sí lo mejoraría. Sí, eso... Eso clarísimamente, sí. Pero, claro, creo, me parece que... Que es imposible. (Participante 17)

Además, los profesores de ESO y Bachillerato desearían unos espacios más acordes como “un buen aula de informática para lo desdobles de bilingüe” (Participante 22). O, según la especialidad, mejores espacios para desarrollar sus materias:

En general, algunas aulas más de ordenadores, algunas aulas más que nos dieran desahogo. Ahora, cabemos y cada chiquillo tiene su aula y tal, pero a mí me gustaría que hubiera algunas aulas libres para en algún momento... En... Algunas aulas libres incluso, aún un poco apartadas donde se pueda hacer ruido sin molestar. Porque ya hay veces que no hago cosas en clase porque sé que estoy en clase y molesto. (Participante 21)

En cuanto al estado físico del centro, algunos docentes describen un mal estado con una imagen envejecida y deteriorada. Lo que algunas de las docentes describen de manera más suave como “unas instalaciones viejillas” o de manera más tajante como “un centro muy feo” y donde además “hace mucho frío en invierno”. En general, se habla de una falta de acondicionamiento: “Acondicionar un poquito, si es que tampoco es que pidan mucho, pero que acondicionen un poco...” (Participante 22).

Pero bueno, sé que se necesitan cosas y que bueno, que sí, que no se pueden comprar, habría que cambiar. Pintar, por ejemplo, mi aula está asquerosita, pero sale de mi dinero, entonces, bueno, pues me gustaría que tuviéramos más recursos económicos también para poder hacer cosas bonitas. (Participante 20)

Algunas de las docentes aluden a la falta de recursos económicos o, más directamente, al “abandono por parte de la Administración” que sufre este centro u otros.

Por cuestiones de espacio, algunas de las clases de los ciclos formativos, como son las clases de la Dirección de Cocina y la FP Básica se imparten por la tarde. Con respecto a la FP Básica, que son los alumnos más jóvenes de los ciclos, el hecho de que estén por la tarde tiene sus ventajas en cuanto a que puede haber más control; pero también sus inconvenientes porque impide a estos alumnos tener acceso a recursos del centro que están solo por la mañana, especialmente los relacionados con el Departamento de Orientación: Orientadora, PT y AL.

Se decidió impartirlo por la tarde y también es cierto que igual los tienes más atados porque son menos, entonces los vigilas mejor que no esa marabunta de la mañana... Pero, yo creo que necesitaríamos más profesionales sobre todo para esos grupos. (Participante 16)

Para una de las docentes que solo imparte clases en uno de los edificios, la visión del centro es muy diferente a lo que venimos viendo con respecto al centro por lo que se observa una diferencia en función de a qué grupos den clase los docentes. Para ella se trata de “un centro pequeño, que permite tener una relación más estrecha, no solo con el resto de profesorado, sino también con el alumnado” (Participante 18).

Con respecto a la ratio, en general el centro destaca por tener una buena ratio; especialmente si se compara con la de otros centros. Para los profesores de la tarde, la ratio es destacable: “Es un centro donde la ratio es absolutamente maravillosa, es increíble, es decir, que no... No nos podemos quejar. Tengo... Donde más tengo son diez alumnos” (Participante 17). También es un aspecto importante para alguna docente de la mañana que lo compara con otro de los centros estudiados:

De trabajar en este instituto, lo mejor es... Bueno, hay cosas prácticas que si no... Por muy maravilloso que fuera el instituto, no querría estar aquí: pues que no está muy lejos de mi casa, por ejemplo, y que los grupos de alumnos son bastante reducidos, no hay una masificación. Eso son cosas prácticas que, bueno... Y que con cosas que yo tengo en cuenta cuando me preguntan por qué no me he trasladado a mi pueblo... pues porque, bueno, esto no está tan lejos y, por una parte, me permite cierta distancia con respecto a mi vida diaria... y, además, allí los institutos son de treinta alumnos y tal... (Participante 19)

Los planes y programas del centro y la participación

Las perspectivas con respecto a los planes y programas varían. Por un lado, al igual que sucedía en los otros centros, los docentes interinos que acababan de llegar, apenas conocen lo que se está haciendo. Por otro lado, la mayoría de profesores con más experiencia en el centro, se muestran implicados e interesados en lo que sucede en el centro a este nivel.

En general, los docentes nombran algunos de planes habituales y se detienen en los planes y proyectos que mejor conocen, en los que participan. Uno de los más valorados es el PROA, un programa de refuerzo y ayuda. Otro de los planes en el que participan casi todos los docentes es el Plan de Oralidad. El plan fue una iniciativa del Departamento de Lengua y lo desarrolló una de las participantes en la investigación ayudada por otras dos docentes y de él se destaca que profesores de diferentes materias trabajen juntos con un objetivo común:

Conseguimos reunir a un grupo significativo de... Bueno, significativo, de profes del instituto, de unos cuantos departamentos, departamentos variados, no solamente de Lengua, sino de también de Inglés, de Clásicas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Orientación y yo creo que, bueno, pues ahí están un poco representados. Y hablamos de asuntos que tienen que ver con pedagogía y con cómo dar nuestras clases e hicimos un... Hemos hecho algo de coordinación, algo de

coordinación efectiva, por eso me parece importante. Quiero decir que los resultados son muy modestos, me parece a mí. Pero, pues eso, ver a profes de sensibilidades distintas, asignaturas distintas, pues ahí hablando todos juntos de lo que se puede hacer, de cómo abordar esto de... Pues vamos a hacer tales tipos de actividades y vamos a contar los... Todos siguiendo la misma plantilla y... Pues me parece que ya era hora de que hubiera algo parecido. (Participante 19)

6.1.1.2 El clima de centro

Aunque las relaciones con los alumnos, los compañeros y el trabajo colaborativo lo vamos a ver de manera más detenida en el próximo apartado, aquí queremos destacar una visión generalizada del clima del centro.

Centro 1

Después de la cercanía al domicilio, el otro aspecto del centro que más gusta a las docentes de este centro son los compañeros a los que se describe como muy buena gente, amables, respetuosos y muy educados. “La gente es muy amable, que también en este centro me parece que es algo a destacar” (Participante 6).

El buen ambiente es valorado porque favorece que se trabaje bien: “Yo creo que hay buen ambiente de trabajo, los compañeros son majos y trabajamos a gusto” (Participante 6). Como señala otra de las docentes, la importancia del buen clima entre profesores es lo que permite centrarse en el trabajo:

A veces vas a centros en los que hay unos problemas tremendos y parece que es el primer tema... de la lucha... Las clases van como un segundo puesto porque el otro tema es mucho más fuerte, ¿no?, mucho más. Aquí no. Aquí es el trabajo, trabajo, trabajo y las relaciones son bastante buenas, bastante cordiales entre los profesores. (Participante 2)

Este buen trato entre ellos, también se da con los alumnos y las familias:

Como positivo, el trato humano. Yo creo que tenemos muy buen trato humano, tanto con los chavales como con las familias que estamos cercanos, siempre los atendemos. La mayoría de los docentes yo creo que lo hacen y eso las familias lo agradecen. (Participante 5)

No obstante el buen ambiente generalizado entre docentes, también hay excepciones, como señalan algunas participantes: “El clima de trabajo es bueno y que hay muy buenos profesionales. Hay otros que no lo son tanto, pero hay gente muy profesional y con ganas de sacar adelante a los chavales” (Participante 5).

Por último, también se perciben diferencias entre los diferentes departamentos didácticos. En uno de los departamentos, ha habido conflictos entre algunas docentes que llevan más tiempo en el centro, relacionados con la falta de espacio que veíamos más arriba: “O sea, luego te lo enseño si quieres, tenemos unos problemas de convivencia terribles, de espacio horribles, claro, ¿cómo no vamos a tener problemas?” (Participante 1). Sin embargo, en otro de los departamentos, dos profesoras que solo llevan este curso en el centro señalan la buena relación con los compañeros como lo mejor del centro: “Pues para mí lo mejor es que el ambiente con el profesorado es para mí bueno en el departamento es muy agradable con los compañeros y eso es lo que más me gusta” (Participante 4).

Esta diferencia de clima de un departamento a otro puede estar relacionada con el tiempo que llevan las docentes en el centro de manera que con las docentes más nuevas el trato es más cordial y las docentes que llevan más tiempo ya ha habido conflictos:

Pero te encuentras con gente que no funciona igual, sí que tengo algún compañero por ejemplo que te ha retirado el saludo, pasa eso ¿no? Al principio cuando estas en un centro, uno, dos, tres años, con todo el mundo te llevas bien, todo es guay, todos muy simpáticos... Y cuando llevas mucho tiempo, ya vas conociendo a la gente... Entonces, sí que es verdad que no me suelo callar, ¿eh? (Participante 1)

Centro 2

En general, cuando se pide al profesorado de este centro que lo describan, los temas que sobresalen no están relacionados con los aspectos físicos del centro, sino con el clima del que se tiene una percepción positiva tanto en lo que se refiere a los docentes como al alumnado: “Hay buen ambiente, en general. Hay buen ambiente” (Participante 11).

En primer lugar, destaca la aportación de los compañeros al buen clima del centro:

Pues lo mejor de trabajar aquí es lo que te comenté antes, o sea, el factor humano. Para mí el factor humano, en cualquier ámbito, es el más importante y... ese poder conocernos todos, el que hay gente estupenda de un trato muy agradable, muy cercano... que sé que, aunque habitualmente no trate con ellos porque no se trata habitualmente con todo el mundo, tengo la sensación de que si necesito algo, voy a poder pedir esa ayuda. (Participante 13)

Por parte de los docentes que llevan menos tiempo en el centro, se valora la cercanía y el sentirse acogidos:

Es un centro, yo tengo que decir, en principio, cálido, por lo menos yo como he aterrizado yo aquí, hay calor físico y calor humano, hay naturalidad entre los compañeros, hay paz y tranquilidad en el ambiente, vamos a decir, en el ambiente emocional que se mueve entre el profesorado, y yo he visto que es bastante bueno... (Participante 14)

No obstante, al igual que sucedía en el centro anterior, se señala que no todo en relación a los compañeros es positivo:

Pues hay de todo, la verdad... Ahora, aunque a nivel general podamos decir que hay un clima bueno de trabajo y de cordialidad, pues hay de todo. Sabes que hay profesores... Entre... Que tienen mala relación entre ellos, o profesores que tienen... que hay con relaciones muy estrechas y otros que sabes que hay relaciones de... de... de trabajo, ¿no? (Participante 12)

En segundo lugar, el alumnado también tiene peso en el clima del centro y los participantes de este instituto son los únicos que destacan positivamente la baja conflictividad: “Pues, que es un centro muy tranquilo porque, realmente, en problemas de comportamiento hay poquísimos, con un alumnado bueno, bueno académicamente y... bueno, en general, ¿no? Pues, hay muy pocos problemas de comportamiento” (Participante 12).

Y luego, curiosamente, el alumnado cada vez es mejor... no digo académicamente, sino en cuanto a disciplina. Claro, yo he conocido aquí épocas donde había alumnos muy conflictivos, donde vigilando recreos pues podía haber peleas o había... Pero, últimamente, pues, no sé qué ha pasado y los alumnos estos han terminado, algunos se han trasladado de centro. Y no tenemos realmente alumnos que diga, realmente problemáticos, de dar realmente problemas de disciplina o de tal, vamos, lo normal en adolescentes; pero no hay. Con lo que en el centro se respira un ambiente de cierta

tranquilidad entre los alumnos, entonces ellos se mueven por el centro con bastante...
Yo creo que bastante. El ambiente yo creo que es bueno. (Participante 15)

Centro 3

En este centro al igual que los otros dos, las declaraciones relativas al clima apuntan a un buen clima de trabajo relacionado con el profesorado: “Yo creo que aquí hay un buen ambiente de trabajo, en general. Aquí se respeta bastante la opinión de los demás, en general” (Participante 18).

Los dos docentes nuevos tienen una buena percepción del clima y se sienten bien tratados y lo que más les gusta del centro son los compañeros a los que consideran personas muy implicadas: “A ver, en este centro, lo mejor para mí es el grado de satisfacción que tengo con los compañeros, con las compañeras en este caso” (Participante 17).

La “implicación” con el alumnado es la característica que más sobresale con respecto al centro en general y de los docentes en particular. Desde dirección, existe un interés por la buena marcha del centro que supera los aspectos académicos:

Es un centro en el que estoy a gusto... Yo estoy a gusto, o sea, no me parece que... Me parece que funciona razonablemente bien, o sea no... Razonablemente bien para lo complicado que tiene que ser. Y, en cuanto a la secundaria y el Bachillerato, que es lo que yo conozco más, pues yo sí que veo, por parte del equipo directivo, pues una preocupación pedagógica, ¿no? Que va más allá de que aprendan, que suspendan, sino bueno, pues que hay cierto estilo de... ¿No? Pues eso, del tratamiento la convivencia y todo esto... (Participante 19)

Todos los participantes coinciden en señalar la implicación del profesorado:

Yo te diría que es un centro que tiene al personal muy implicado con los chavales. Yo la definición que le daría... porque todos los centros más o menos tienen, pero este es un centro que tiene una cierta cercanía con los chavales y hay mucho volumen de profesorado que guarda una cierta cercanía con los chavales que en otros centros no lo he visto. Es una de las características que yo he visto de este centro y que a mí me ha hecho estar a gusto. (Participante 22)

No obstante, al igual que sucedía en otros centros, no todos los docentes trabajan de igual manera.

Hay tendencias muy opuestas, que hay gente que trabaja mucho y muy bien y de una manera... digamos moderna, por decirlo así y gente que no... que no... Yo creo que no, yo creo que no, que no lo sé porque, bueno... cada uno es misterioso lo que hace en su clase ¿no? Y, entonces yo creo que eso es un... Digamos que se está como en transición, que existen como esas dos tendencias y esta como en transición ¿no? Me da a mí la impresión, de que bueno... pues que es un centro que está haciendo un esfuerzo importante por modernizarlo, por modernizarlo pedagógicamente, por cambiar cosas... pero bueno, también hay mucha inercia. (Participante19)

Una de las profesoras establece una línea clara entre trabajar con un grupo de docentes u otro. Para ella, lo mejor de trabajar en este centro es “la relación con otros profesores que comparten tu manera de entender la enseñanza” (Participante 18). Al mismo tiempo, lo peor también está relacionado con los docentes, en este caso, con aquellos con los que no comparte su visión: “Cuando a veces, tienes ciertas confrontaciones con determinadas maneras de entender la enseñanza y te cuesta, a veces, un poco, cómo verte en eso”.

6.1.2 CONTEXTO PROFESIONAL

Como ya señalamos en la introducción del capítulo, aunque los temas contextuales de centro los hemos visto de manera individualizada, el contexto profesional docente hemos estimado presentarlo con los docentes como un conjunto cuya visión profesional coincide independientemente de los centros donde se trabaje. En este apartado, recogemos y analizamos las declaraciones en las que los docentes nos hablan de su experiencia, de sus retos, sus objetivos y funciones como docentes y de las habilidades que consideran más importantes para el docente de secundaria.

6.1.2.1 Trayectorias

Dentro del contexto profesional, una de nuestras preguntas de investigación hace referencia a la trayectoria profesional de los docentes participantes, a su experiencia y a sus motivaciones para ser docentes.

Por lo que se refiere a sus motivaciones para ser docente, tenemos un grupo de docentes que afirman que es un asunto vocacional y que siempre quisieron ser profesores.

Bueno primero la profesión tenía desde pequeña claramente que yo mi trabajo iba a ser algo relacionado con la enseñanza. Quería ser profesora desde que entré al colegio, desde que tuve mi primera profesora, yo quería ser profesora y no cambié nunca esa opción. Y, luego, después decidí inglés; lo decidí en primero de BUP, cuando tuve una profesora que me gustó mucho y entonces ya sabía qué quería hacer, sabía que quería hacer inglés. (Participante 7)

Otro grupo nos cuentan que debido a su formación, la docencia parecía el camino más evidente.

Pues no hay muchas opciones en filología o te quedas en la universidad en la investigación, y eso era para privilegiados realmente... Y yo tampoco era el tipo para eso. A mí me gusta la gente, me gusta trabajar con gente. Entonces bueno pues la otra opción era la enseñanza y yo la he ejercido de muchas maneras distintas. (Participante 9)

Algunos docentes nos cuentan que llegaron de manera casual y que nunca se lo habían planteado.

Acabé la carrera y se corrió la voz de que había en el gobierno... no sé qué gobierno... había unas oficinas de Gran Vía y se recogía gente para hacer clases para dar clases para hacer sustituciones y ahí fui, nos metimos unos cuantos, di mi número de teléfono, mi dirección y me llamaron al poco tiempo... un mes o dos meses. Enseguida empecé a trabajar. O sea no fue una cosa que no fue nada premeditado, ni premeditada ni nada. (Participante 2)

Otros docentes empezaron dando clases particulares, les gustó y continuaron con la docencia reglada.

Bueno los últimos años de carrera había estado dando clases particulares, estaba un poco... y si no había otra cosa que hacer... echaba currículos, pero no sabía inglés y era chica, más de 25 años para la fabricas, solo me llamaron para una entrevista de Michelin, las demás no me llamaron y yo veía que para las clases particulares, yo las iba dando, me gustaba también me llamaba la atención, me sentía bien, ganaba un poco de dinero, pues entonces ya empiezas por ahí. (Participante 10)

Aunque algunos de los docentes siempre supieron que querían ser profesores y otros no; lo que también evidencian es que, aunque no fuera algo vocacional, se encuentran a gusto siendo profesores.

Entonces al principio, pues, me costó mucho, me costó y yo creo que lo hacía fatal; pero, luego, poco a poco, fui encontrando allí mi manera de hacer, de llevar a cabo el trabajo y aunque yo no diría que es vocacional yo de siempre he querido ser profesora, pero, bueno, no me... No me sorprende de haber llegado a ello y... Y bueno me identifico bastante con este trabajo. (Participante 19)

Con respecto a la experiencia de los docentes participantes es realmente muy variada. Con respecto a los profesores funcionarios tenemos docentes que han trabajado en diferentes comunidades antes de acabar en Cantabria: “Sí estuve en Zaragoza, en Pamplona y en Soria trabajando y luego ya en Cantabria” (Participante 2); otros que han recorrido varios centros en Cantabria, haciendo sustituciones y/o con vacantes antes de acabar en el puesto en el que están:

A ver, trabajo como interina desde el año 93 y estoy interina durante muchísimos años, hasta que hace creo 8 años, no estoy muy segura, que me saqué las oposiciones con plaza fija. Es decir, estuve muchos años como interina, estuve todo el tiempo con vacante, menos un año antes de coger la vacante... la vacante es un año completo, es decir, no ir rotando por distintos institutos. (Participante 8)

Algunos también después de pasar la experiencia de dar clases particulares:

Pues acabé la licenciatura. Me fui un año a Inglaterra. Cuando vine estuve seis años trabajando en unas academias que se llamaba Wall Street. No sé si te suena. Pues estuve seis años trabajando ahí. Un día me llamaron para hacer sustituciones. Lo cogí y hasta hoy, empecé haciendo sustituciones, vacantes y luego ya aprobé el examen y eso es lo que he hecho en mi vida. (Participante 5)

Otros que aprobaron las oposiciones muy rápido y apenas han estado en un par de centros:

Entré en [otra localidad], estuve 3 años y luego pues había que hacer, ya sabes, concurso de traslado y pedí muchos pueblos y lo que me dieron fue este y ya me quedé aquí y mi novio vino para acá”. (Participante 10)

Con respecto a los profesores interinos, también encontramos mucha variedad, desde docentes que han estado en muchos centros, en la privada, fuera de España, dando clases en la universidad; sin embargo, dando clase en secundaria en España, menos una profesora que lleva unos 8 años, el resto solo tiene una experiencia de 2 o 3 años.

6.1.2.2 Retos profesionales

Otra de las preguntas de investigación que nos planteamos relacionada con los contextos profesionales busca conocer cómo se enfrentan los docentes participantes a los retos en su labor como docentes. Para dar respuesta a esta cuestión, indagamos sobre sus inquietudes profesionales, sus funciones y los cambios a los que han hecho frente en su profesión a lo largo de los años.

Con respecto a los retos, los matices que ofrecen son variados y están relacionados con los cambios en la sociedad, en el alumnado y en la educación en general y cómo esto repercute en la función docente o en las funciones que deben llevar a cabo, en lo que se espera de ellos, en lo que se les reconoce y cómo han respondido a estos cambios.

Algunos docentes explican que la sociedad ha cambiado y por lo tanto la manera de entender la educación ha cambiado. Por un lado, con la introducción de los avances tecnológicos, ha cambiado la forma de acceder a la información y, por tanto, de entender la enseñanza, tanto para los profesores como para los propios alumnos.

Sí yo creo que han cambiado... o sea, han cambiado... No sé si las funciones o las formas de hacer esas funciones... Sobre todo las formas, creo. Ahora mismo, tienen a través de una maquinita mucho más conocimientos del que yo les pueda dar... de cualquier cosa. Esa maquinita. Lo que pasa que tienen que saber gestionar... o sea, buscarlos, gestionarlos, priorizarlos, etcétera, etcétera. Antes me parece que tú tenías delante al profesor y tenías delante a tu fuente de conocimientos y tenía que... era el principal, el profesor y el libro... entonces pues si el profesor no te entendías muy bien con él, pues tenías el libro: era el profesor y el libro. Ahora, me parece que a nivel de... estrictamente de conocimientos, los contenidos que tenemos que dar... ha cambiado la forma, el sistema, etcétera. (Participante 13)

Por otro lado, los docentes también señalan que en la sociedad ha habido un cambio de valores por lo que ya no tienen importancia las mismas cosas y eso también se percibe en la manera que ellos son tratados, tanto por parte de las familias como por los propios alumnos. Varios de los docentes participantes consideran que al profesor ya no se le considera una autoridad, que su papel se ha devaluado y que no se le respeta.

No se les tiene respeto a los profesores. En nuestra época, si un profesor te reñía, tú no ibas a casa y decías: "Es que me ha reñido el profe" porque tus padres te acogotaban. Y ahora, en vez de eso, llega a lo mejor el hijo diciendo: "Me ha reñido el profe" y el padre dice: "Me [cachis] en tal. Mañana mismo voy a hablar con él y le pongo las peras al cuarto". Oiga señor, que si a su hijo le han reñido será por algo, que los profes no nos dedicamos a reñir porque sí. (Participante 21)

Incluso una de las docentes cree que hay una desigualdad cuando la profesora es una mujer y se le tiene menos respeto.

Yo creo que si se pierde ese respeto, que... yo creo que se ha perdido, y yo a día hoy... y de hecho, yo creo, y esto es verdad, que siendo mujer, yo por... a veces siento que me tienen menos respeto igual, por ejemplo, que a un profesor hombre. (Participante 16)

Con respecto al alumnado, también se perciben diferencias que, por un lado, atañen a ese cambio de valores relacionados con el respeto, pero también con valores como el esfuerzo y la perseverancia que algunos consideran que se han perdido. Según refiere una de las docentes, el alumnado está inmerso en una nueva cultura de la inmediatez contraria a estos valores.

Ahora a ver a mí... suena a tópico, pero a ver a mí me parece que una de las cosas que ha cambiado, en la que quizás hemos cambiado todos... pero para un alumno... un niño... una persona joven es peor... o sea, tiene peores efectos, es como... a ver si lo sé expresar: es la cultura de lo inmediato, de la inmediatez, de lo de que lo que vale es lo de ahora, lo de ahora mismo, lo de lo de ya mismo. Lo que me sirve para ahora bien, si no, no me interesa. El esfuerzo continuado de una materia... ese creer en el valor del esfuerzo continuado, creo que se ha perdido en muchos casos; el valor del esfuerzo individual... O sea, vienen con supuestos... [...] Y contabas con que había que pensar y, ahora mismo, en muchos casos, ves que el alumno... estoy hablando ya de 2º de bachillerato, parece que es una eternidad cuando tú les dices: vamos a pensarlo... "No, esto se me da mal porque lo estoy leyendo y no lo estoy haciendo. O sea, lo estoy leyendo y no lo estoy pudiendo hacer". "A ver, la Física es así, tienes que leer el problema y pensarlo". Porque a ti se te está mandando un mensaje... yo digo: "Es que pensáis que los exámenes o los problemas hay que resolverlos..." -claro, como mi asignatura es como es-. "...creéis que hay que resolverlos a la velocidad que mandáis un wasap; pero es que no es así". Y esa precipitación genera muchas cosas; genera muchas carencias. (Participante 13)

Estos cambios sociales tienen grandes repercusiones en la educación y, por lo tanto, en la función docente, tanto a nivel de centro como a nivel de aula. Algunos de los docentes participantes señalan que se les exige mucho más que antes y, al mismo tiempo, tienen menos reconocimiento: “Yo creo que ahora creo que sí que toda la sociedad les pide más a los profesores ahora se les pide mucho” (Participante 9).

[...] yo creo que ahora, vamos, hacemos mucha más reflexión y, sin embargo, eso veo que eso a veces no... No se ve, o se agradece poco. No se considera el esfuerzo que lleva, el cambiar, el intentar salirte de lo estipulado, el no ser el típico profesor ¿No...? Que... Que suelta la chapa, que da la clase magistral o que es una clase aburrida. O sea, todo el esfuerzo que lleva eso de reflexión, de formación, de luego de creación de proyectos y de llevarlos a cabo, lleva muchísimo trabajo. (Participante 14)

En cuanto al centro, ha cambiado la manera de entenderlo: “Pues ha cambiado sobre todo la metodología de la enseñanza y la manera de entender el centro educativo, el entorno educativo, desde mi punto de vista” (Participante 18). Algunos docentes señalan que ahora están más implicados en el centro, otros perciben que se les pide demasiado:

Lo que siento es como que al profesorado, como que se nos está intentando, de alguna manera... “Y tienes que hacer, a parte de las clases, esto y ahora esto y esto y analizar esto y sacar conclusiones de lo otro y meteros en la agenda no sé qué, meteros en el trabajo...”. Bueno, bueno... y, al final, ¿dónde están las clases? Porque si hago todo eso... Es que no, es que no puedo ni pensar en mis clases, o sea... Siento como que se nos está intentando como meter, meter... Un montón de cosas... (Participante 2)

Además, son varios los docentes que señalan que tienen que hacer frente a más trabajo burocrático, que les impide dedicar más tiempo a otras actividades.

Que cada vez el docente hace más labor burocrática, papeleo... Que va en detrimento del tiempo que se podría dedicar a preparar cosas... Prácticas para el aula, para coordinarse los profesores, para preparar materiales, para ver... Entonces es un proyecto detrás de otro, un papel detrás de otro, que luego no se lee nadie... A mí eso me parece... Pero hace tiempo ya, esa tendencia cada vez ha ido a más. Cada vez hay que rellenar más pape... Hay que hacer más papeles, más memorias, más planes, más proyectos. (Participante 21)

Por lo que se refiere al aula, los alumnos tienen unas nuevas necesidades que hay que atender, tanto a nivel académico, en cuanto a la metodología, como de desarrollo personal

y eso tiene unas implicaciones en su labor. Según se recoge de las declaraciones de algunas docentes, esta labor debería cambiar para adaptarse a los nuevos tiempos; aunque parece que para algunas docentes no es tan evidente que algo haya cambiado, especialmente a nivel metodológico.

No sé. Yo creo que también a nivel... O sea, sobre todo a nivel personal, yo creo que también tiene... Es que yo creo que los chicos ahora demandan otras cosas y por eso lo de las funciones del profesor deberían de cambiar, pero no sé responderte a esta pregunta porque tampoco sé si realmente ha cambiado, yo creo que deberían de cambiar pero yo no sé si realmente han cambiado. (Participante 16)

No se aprovechan los recursos, yo creo que el gran fallo, el gran problema de la educación es que seguimos utilizando casi los mismos métodos que hace cien años o doscientos años. El profesor explica y explica mucho. Los chavales están así sentados y escuchan, sí que se les hace intervenir a veces. Pero yo creo que la educación, o cambia totalmente esa metodología, y en otra metodología sí que tendrían cabida otros alumnos con dificultades porque no estarían haciendo todos lo mismo, cada uno estaría haciendo cosas diferentes, se podrían ayudar unos a otros. Tú haces... Te encargas de esto, tú vas... Quiero decir otro tipo de metodología... (Participante 15)

En lo que sí parecen estar de acuerdo es que ahora hay mucha más implicación por parte del profesorado con el alumnado en lo que tiene que ver con lo que recogíamos como una atención al desarrollo personal y bienestar del alumno. Algunos de los docentes señalan que la educación siempre ha formado una parte importante de la labor del profesorado aunque ha cambiado la forma; para otros el peso de la educación es ahora más notable que hace unos años y; por último, están los que perciben un gran cambio a este respecto.

Sí, mucho de hecho, mis exprofesores piensan que estamos locos los de ahora. Porque ahora ellos piensan que nosotros somos educadores y antes eran profesores especialistas en su materia e impartían los conocimientos de su materia, les enseñaban a los alumnos estrategias referidas a sus materias, por lo menos es lo que ellos cuentan... yo así lo percibo, no sé qué está mejor o que está peor, yo tengo mi idea... y hoy en día no es eso. Se sigue primando que se transmitan los conocimientos, también es importante que aprendamos nosotros mismos, que avancemos; pero ya no solo desde la especialidad de cada materia, sino en otras muchas cosas que a veces opacan un poco lo que corresponde a la especialidad. Nos acercamos más a los profesores de

primaria, no lo sé, pero incluso los profesores de primaria también han sufrido un cambio, lo que ellos me dicen... yo de antes no lo sé. (Participante 8)

Las funciones del docente han cambiado porque yo creo que ahora se tiene que ocupar más de educar a veces que de enseñar contenidos. Y yo considero que la... el docente es una parte importante de la educación y sí que creo que tiene un papel fundamental. (Participante 14)

Con respecto a los cambios percibidos en la sociedad y con los alumnos, lo que se desprende de su declaraciones es que todo va muy deprisa y ellos no tienen tiempo de prepararse para los cambios y también que no saben muy bien qué es lo que tienen que cambiar o cómo hacerlo. Las declaraciones que se muestran a continuación evidencian la incertidumbre ante la que se encuentran:

Y es difícil mantenerte al día. Porque, claro, lo que tú haces cuando empiezas... Claro, el mundo está cambiando tanto, que llegar a ellos, por ejemplo, con las nuevas tecnologías, que yo no domino, por ejemplo. Yo me doy cuenta de que tienes que utilizar más la imagen, y ya me cuesta más. Entonces esa... Esa preparación con... Con la velocidad que lleva el cambio social ahora, me cuesta. [...] Ellos siempre están cambiando las... son siempre de las mismas edades, pero... pero el mundo está cambiando muy rápido, y entonces resulta complejo que nosotros nos podamos preparar. (Participante 6)

Yo creo que estamos ahora muy despistados, porque antes era: "Tú te aprendes esto, y sabes esto y ya está". Y ahora es, creo yo, es eso, es... Y es educar, y es enseñarles a pensar, eso es lo que creo yo. Y entonces eso es lo difícil, y ahí es donde estamos despistados, creo. (Participante 6)

Yo entiendo que el papel del profesor es diferente, pero no lo quiero aceptar porque me es más cómodo... a mí me es más cómodo dar la clase que tal... la interacción con ellos es que claro es... buena; pero algunas veces es que no sabes cómo actuar, no tienes ni idea... pues ahí es donde metes muchas... que no sabes, en los cursos bajos, digo: "Menos mal que nos les doy". Que les voy a tener que dar... Veo que se me mueven... es que me pongo...: "Pero ¡Estate quieto!". Quiero decir, sí que entiendo que tiene que ser otra cosa, que no tiene que ser solo dar la clase e irte, pero... esto otro que tienes que hacer, ¿qué es? ¿Más interaccionar con ellos, más entenderles, más qué.... ¿Más comunicación...? ¿Que sean capaces de decir lo que no entienden, que no te tengan miedo...? (Participante 10)

Para algunas de las docentes, uno de los problemas es que el propio sistema educativo no ha cambiado, en el sentido que se les sigue pidiendo que desarrollen, por un lado, contenido que consideran obsoleto o que no motiva a los alumnos y, por otro lado, demasiado contenido que deja poco espacio a otro tipo de actuaciones.

Es que el problema es que yo creo que desde el sistema hay algo que no ha cambiado y que debería cambiar también, evidentemente, para que las funciones del docente cambien. Sí, yo creo que han cambiado, claro [...] Pues por ejemplo, lo que te estoy diciendo a nivel de contenido, no es posible que se hagan las cosas, las mismas y... e igual que hace quince años, es que eso no cabe en la cabeza porque la sociedad de ahora no es igual que hace dieciocho, veinte y treinta años. Y los chicos tampoco son igual, y sus necesidades y sus demandas son diferentes a las que yo podía tener, entonces, yo veo que eso... (Participante 16)

Entonces, bueno, pues eso... que buscas, buscas... pero luego hay materia, de mi asignatura, por ejemplo, que motivarlos sería un milagro de la naturaleza... O sea, que estén motivados... Hombre hay alguno, hay alguno raro, que le gusta y todo; pero, por ejemplo, el análisis sintáctico morfológico de las oraciones pues... puedes hacer el pino para motivarles pero eso suele ser algo que les aburre bastante... es una realidad; pero está en los programas y tienes que enseñarlo... (Participante 9)

Pero yo sigo viendo eso, que ese es la gran... Y bueno, y luego ya es que tal cantidad de contenidos, a mí es que eso siempre me ha... También por mi trabajo, ¿no? Que haya esa cantidad de contenidos, que haya que meter los programas que dices, bueno. Que no, que eso no sirve, yo creo que no sirve, que hay que hacerlo de otra manera, pero bueno... opiniones. (Participante 15)

Y otro de los problemas que señalan los docentes es que a ellos nadie los ha preparado para esta función educadora que tanto ha cambiado, según sus relatos, condicionada por los cambios sobrevenidos socialmente.

O sea, nos enseñaron a cómo hacer una didáctica de inglés, pero no sabemos estar delante de una clase, toda esta preparación la hacemos por intuición, el que es igual un poco más echado para adelante, igual lo hace mejor, el que es más cuitado y tal... (Participante 2)

Entonces yo no sé qué... algo hay que tener, no es sólo formación y contenidos... no es lo mucho que tú sepas, sino que tú seas capaz de transmitirlo. Y para eso hay que tener, no sé si es intuición o... Porque nadie nos ha formado. A nosotros en esta profesión, en

secundaria, no nos forman a pesar del CAP. No te forma nadie. En magisterio igual sí. Pero a nosotros, no. A nosotros nos forman lo que decíamos para la investigación, que es lo que a mí me gustaba te decía, ¿no? Porque te forman para eso. Pero luego, sí, haces el CAP, pero no te enseñan nada... entonces tú te enfrentas a los alumnos vas con una ilusión terrible y de repente dices: "Socorro, que me tienen que entender". Me tienen que entender, a veces me entienden, pero, aunque me entiendan no les motivo, tengo que conseguir motivarles. Y cada año es un poco diferente y es una preparación continua. Hay que tener tiempo para prepararlo, hay que tener... (Participante 6)

Porque, realmente, yo soy licenciada en filología hispánica; pero apenas, por ejemplo, vi asignaturas de didáctica. Y quizá la gente de magisterio controla mucho más... Controla mucho más de eso. Y a mí eso, o sea, me parece ese ámbito muy necesario desarrollarlo, porque, yo ahora me encuentro con que a veces no... (Participante 16)

También se desprende de sus declaraciones cómo han ido adaptándose con intuición, intentando buscar el equilibrio entre los contenidos, entre lo que se les pide, entre lo que ellos creen que deben hacer y cómo creen que debe hacerse. Vemos un relato más sobre la búsqueda de ese equilibrio:

Tenemos que encontrar el equilibrio; tienes que estar muy abierta y ser muy flexible, muy flexible, y a veces, cuando no lo haces, pues, a veces... a veces, estás ahí que no sabes, no sabes qué grado de flexibilidad. O sea, que igual he sido demasiado... Entonces por ejemplo encontrar ese punto, ¿no? Tu punto de estar abierta a ellos y receptiva, pero donde también deberías quizá ser un poquito más... marcar mejor, marcar mejor y decir bueno esto ya no. Yo puedo ser muy abierta y puedo ser muy receptiva y empática, pero igual también tengo que marcar mis líneas un poquito más claras para que bueno para que entiendan también que ellos también tienen responsabilidad con esa asignatura, o sea, que no solamente yo tengo que estar abierta a entenderlos a cada uno de ellos y a ser flexible, sino que ellos también quizá deben de saber que, para recibir eso, ellos tienen que dar también y esto a veces es una... Sí los márgenes ahí son complicados. (Participante 9)

Finalmente, una de las docentes alude a la necesidad de un consenso sobre lo que hay que hacer en educación y no sólo a nivel político.

Al menos, creérmelos [los cambios], que no me los creo; necesitaría que hubiera un consenso, en general, no sólo político, entre nosotros... Al final, cada uno acaba haciendo las cosas a su manera porque es como cada uno las entiende... Necesitaría formación. (Participante 8)

Tabla 17: Retos profesionales desde la visión de los participantes

Retos	Descripción
Avances tecnológicos	Con los avances tecnológicos ha cambiado la manera de acceder a la información y, por lo tanto, de acceder a la enseñanza. La fuente de conocimientos ya no solo es el docente y una de sus funciones es enseñar la gestión del conocimiento a través de las nuevas fuentes.
Cambio de valores	<p><u>Falta de respeto y de autoridad:</u> Ya no se le tiene el mismo respeto al profesor que se tenía antes y tampoco es considerado como una autoridad ni por las familias ni por el alumnado.</p> <p><u>Menor reconocimiento:</u> El docente y su función tienen menos reconocimiento social y no se tiene en cuenta el sobreesfuerzo que están haciendo en cuanto a innovación en las aulas y a participación en el centro.</p> <p><u>Falta capacidad de esfuerzo continuado por parte del alumnado:</u> Los alumnos han perdido la capacidad de esfuerzo continuado; ahora prima la facilidad y la inmediatez.</p>
Aumento de la carga de trabajo	<p><u>Mayor exigencia:</u> Al profesorado se les exige más a diferentes niveles, en especial a nivel de preparación de clases.</p> <p><u>Mayor implicación en el centro:</u> Ha cambiado la manera de entender el centro de secundaria. Los profesores participan más en la creación y puesta en marcha de proyectos a nivel de centro.</p> <p><u>Aumento de la labor burocrática:</u> La labor burocrática del docente ha aumentado. La mayor participación en el centro lleva implícito el desarrollo de documentación para el desarrollo de planes y proyectos.</p> <p><u>Mayor implicación con los alumnos:</u> El profesorado está más implicado con sus alumnos a otros niveles diferentes del académico. Aunque el desarrollo personal y el bienestar siempre ha formado parte de la labor docente, el peso de estas dimensiones es mayor en la actualidad.</p>
Falta de preparación	<p><u>Rapidez de los cambios:</u> Los cambios se suceden con rapidez y los profesores no tienen tiempo de irse preparando para hacerles frente.</p> <p><u>Incoherencias del sistema educativo:</u> El sistema educativo es incoherente con sus propias demandas. Por un lado les pide a los docentes unos cambios y no los prepara para realizarlos y, por otro, les exige impartir gran cantidad de contenidos, entre los cuales, hay algunos desactualizados.</p> <p><u>Falta de preparación estructural:</u> Los profesores describen una falta de preparación específica del profesorado de secundaria más allá de los contenidos académicos. Tanto en lo que se refiere a nuevas metodologías como al desarrollo personal del alumnado.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las declaraciones de los participantes

6.1.2.3 Las funciones de los docentes

En general, las funciones que más destacan son las relacionadas con el alumnado: por un lado, aquella que hace referencia al desarrollo académico de los alumnos y, por otro, una función relacionada con su desarrollo personal; ambas interconectadas. Junto a estas funciones también se habla de la importancia del bienestar del alumnado.

Respecto a su función sobre el **desarrollo académico del alumnado**, casi todos los docentes enumeran la transmisión de contenidos o conocimientos como una de sus funciones principales. Algunos docentes, por otra parte, elaboran esta función en términos de desarrollo de habilidades cognitivas, poniendo el foco en el aprendizaje de los alumnos:

A ver, yo pienso que lo que me planteo como docente es: transmitir... transmitir una serie de conocimientos y transmitir recursos. O sea, ser capaz de, sobre todo, de poder proporcionar recursos a los alumnos; a cada uno según qué nivel sea... es distinto el nivel más bajo que doy es segundo de ESO y el más alto segundo bachillerato; entonces, recursos para que para que los alumnos realmente, luego, puedan ser como cada vez más autónomos para aprender. Entonces transmitirles lo que yo les tengo que transmitir como profesora, pero a la vez darles recursos para que ellos tengan autonomía y hacer las cosas bien. (Participante 13)

Una de las docentes nos explica qué significa para ella el aprendizaje:

No es tanto que aprendan y que sean unos... Unas enciclopedias, sino con esos recursos que tú les das, aprendan a mover su cabeza y a utilizarla, a través -en mi caso- de la música, pero a mí no es lo que más me importe, que sepan cuatrocientos compositores y sepan lo que es... Yo que sé, la melodía, sino que eso les sirva para entrenar su mente... Entrenar su mente y ayudarles a utilizarla y a conocerla. (Participante 6)

Otra profesora nos explica qué actividades hace en clase en función de estos objetivos:

Cuando lo piensas, pero bueno, realmente pues tienes que darte cuenta de que el papel del profe no es decir cosas para que ellos se las anoten, sino hacer que ellos aprendan... Y el aprender no es, muchas veces, no es escuchar, sino hablar entre ellos, o... les has dado unas ideas y que ellos escriban y las elaboren y vayan... Entonces, por ejemplo, eso fue una revelación que tuve en determinado momento. (Participante 15)

En lo que respecta a la transmisión de conocimiento, también se señala que para algunos docentes sigue siendo el aspecto más importante, cuando la función docente debería tener una mayor amplitud:

No sólo es una función académica, ¿no?, que es una función educativa la de... La de educar, que yo creo que a veces nos centramos mucho en eso, en la transmisión de conocimientos y que no solo es eso. O sea, que no solo enseñamos que... Que estamos educando y... Y eso. Educar en todos los aspectos. (Participante 12)

Sin embargo, también aparece reflejada en sus aportaciones una visión de la función docente vinculada al **desarrollo personal del alumnado**. En este sentido, aunque todos los docentes, de una manera u otra, nos hablan del desarrollo académico de los alumnos, también ponen en valor la importancia de su desarrollo personal. De esta manera, para algunos incluso, la función educadora es anterior a la función propiamente académica. Veamos cómo expresan los docentes la importancia de la educación:

Lo primero, es educar, si no hay respeto, si no hay buen comportamiento, si no hay diálogo, da igual el inglés, las matemáticas... (Participante 1)

Función, para mí tiene una función educadora que está por encima de la función académica en sí. Que es muy, muy importante, por supuesto, pero la función es algo global, es algo que está muy por encima de esa función académica. (Participante 18)

La palabra más utilizada por el profesorado es la de educar. En general, el término educar se expresa con connotaciones cercanas a una de las acepciones que recoge el diccionario de la RAE que lo describe como el desarrollo de facultades no solo intelectuales, sino también morales. Además, la educación para algunos de nuestros docentes tiene significados relacionados con el desarrollo habilidades personales como el compromiso y también habilidades sociales importantes para la convivencia. Así se habla de fomentar el respeto por los demás, el buen comportamiento, la puntualidad, la tolerancia, la empatía, el cuidarse los unos a los otros, el ser positivos...

También como transmitir unos valores. Pues que ellos vean ciertas cosas, ciertos aspectos y poderlos hablar y poder opinar y encauzarlos un poco hacia la parte más creativa y positiva de cualquier asunto que pueda salir en clase y puede ser un asunto

sobre convivencia o un asunto sobre los contenidos que estemos dando. (Participante 2)

Pues, eso, que los chicos aprendan un poco valores y que aprendan un poco... Pues, cómo tienen que ser en su día a día. Y yo no hablo de lo que es correcto o incorrecto, que yo soy la primera en la que me equivoco y esto no tiene por qué ser siempre así ¿No? Pero que aprendan no hay que hacer daño a la otra persona. Hay que empatizar con la otra persona. Ponerse en el lugar del otro. Entonces, bueno, un poco ese tipo de valores, es lo que... Aparte de transmitir contenidos claro, pero bueno... (Participante 16)

Me parece que transmitir es también otra cosa, que a mí me parece muy importante, es transmitir una visión optimista de las cosas. Empiezo a hablar de esto, Carmen, y me puedo enrollar mucho, porque me encanta. (Participante 13)

De hecho, desde la perspectiva de algunas docentes, en el trabajo con algunos alumnos es más importantes el desarrollo de estas habilidades personales, entendidas también como una educación en valores, que los propios contenidos de la materia. La siguiente profesora, en particular, habla de alumnos de una FP básica.

Con ciertos alumnos, especialmente, hay que marcarse otros objetivos alejados del currículo. Creo que a nivel personal podemos llegar a algún sitio a ver cómo va la segunda y tercera evaluación, bueno, a nivel de contenidos. Pero bueno, que igual es más importante con estos chicos a nivel personal. Es que igual los objetivos serían otros totalmente diferentes. O sea, igual es que hay que marcarse otros objetivos dependiendo del tipo de alumnado. (Participante 16)

Sin embargo, educar también hace referencia a la enseñanza de buenos usos de urbanidad y cortesía. Cuando se utiliza con estas connotaciones, algunos docentes muestran su incomodidad por tener que desarrollar una labor que consideran que no les corresponde.

Creo que la educación en mi opinión viene de casa y que ya tenían que estar educados; pero comprendo... que es mi opinión. No pienso que la educación vial, la educación de enseñar a los alumnos a no tirar papeles, etc., la tengamos que hacer a estas edades... debemos reforzar esta educación, o sea, no admitir que los tiren, pero hay muchísimas cosas que tenemos que introducir en nuestras asignaturas que no comprendo bien y nos resta tiempo para luego tener una calidad... (Participante 8)

Por último, parece que algunos docentes incorporan algunas variables de interés a la hora de entender su función, como por ejemplo, la edad del alumnado o el curso en el que están.

En las declaraciones de algunos docentes se aprecia que hacen una distinción en la manera de entender su labor en función del grupo de edad de los alumnos con los que trabajan. De manera generalizada, con los más pequeños se presta más atención a su desarrollo personal, para algunos es incluso el momento de sentar las bases para el futuro.

A mí primero de la ESO, es un nivel cañero, pero me gusta, me gusta porque... Creo que es un nivel en el que pones las bases, es muy importante coger a los chavales recién venidos y dar una base buena, no de eso de gramática o de inglés, como persona, de actitud en clase, "¡A ver tal, no se habla, sentado, se respeta!", eso es parte importante, ¿eh? porque vienen un poco tímidos los dos primeros días y luego se salen del tiesto. Entonces tienen que darse cuenta de que sí es un instituto, pero esto no es Jauja, aquí hay unas normas también, que son diferentes al colegio, pero las hay, igual están por debajo, pero las hay. Hay un respeto, hay un tal y no te lo puedes saltar. (Participante 1)

Mientras que con los más mayores el temario y el currículo es prioritario; especialmente en Bachillerato porque los alumnos van a tener que hacer frente a una prueba de acceso a la universidad y a la propia universidad.

Bueno, un segundo de Bachillerato lo tienes claro, quiero que el alumno que estudie que pueda sacar la máxima nota en Física, o sea, es algo que dices que le sirva para estudiar la carrera de Física que quiere estudiar... y es una responsabilidad, pero es algo muy concreto y quizás casi más tangible. (Participante 13)

Finalmente, algunos docentes hacen hincapié en la función que tienen para promover el **bienestar de los alumnos** y un buen clima de aula. De esta forma, aspectos que empiezan a tener un peso claro en su discurso, se relacionan con los vínculos entre el profesorado y el alumnado. Para dos de los docentes, esta función ha ido tomando un carácter prioritario con el paso de los años.

Transmitir unos conocimientos, transmitir unos valores y, luego, una función que es que yo sea un poco aglutinador del grupo y que hay un intercambio de cariño entre ellos y yo. Quizás esa tercera parte, con los años, cada vez es más importante [...] Sí que siento que es muy importante que entre ellos y yo haya buena relación. Si eso se da, ya se está... se están dando muchas cosas... de forma consciente e inconsciente y es para bien siempre. (Participante 2)

Uno de estos docentes señala esa creación de un buen clima y promoción del bienestar del alumnado como aspectos claves para la buena marcha de la clase y el aprendizaje de los alumnos.

Mis funciones como docente. Pues mira, si te digo la verdad, la primera que me he dado cuenta de que intento hacer es: no sé si les das cariño, pero, por lo menos, conseguir que los chavales estén a gusto conmigo en clase... Que tú estés a gusto, que sepas qué puedes hacer conmigo, pero que no puedes hacer lo que te dé la gana y, a partir de ahí, tirar y empezar a enseñar, que yo creo que es el fundamento de la docencia: enseñar lo que tienes que aprender conmigo; pero yo lo primero siempre hago que los chavales estén... yo para mí es muy importante: el conseguir que ellos estén relajados, tranquilos y que eso no sea una situación de tensión y, luego, también para mí, que si los chavales están tranquilos, normalmente, tienes muchos menos problemas con ellos, se te suben menos, los chavales funcionan mejor y es una de las cosas que me... eso, que estén a gusto para poder aprender bien. (Participante 22)

Más adelante en la entrevista a los participantes se les pregunta de manera explícita por la importancia de su papel en el bienestar del alumnado y la relación entre el bienestar y el aprendizaje. Aunque en un primer momento, no todos se lo plantean como parte de sus funciones, ante la pregunta directa, todos reconocen su papel en el bienestar del alumnado durante el tiempo que estos están en el centro. Tanto para promover el bienestar, como para lo contrario.

En el bienestar... pues yo creo que sí que yo o cualquier profesor individual, puede conseguir... bueno, puede... crear un clima de eso, lo que te decía, más humano, más humano, que ellos se sientan cómodos, se sientan... ¿no? Yo creo que sí, que puede influir mucho, al menos durante ese espacio... yo creo que sí. (Participante 4)

Pues yo creo que sí influyes, sobre todo si les tratas con desprecio a ellos les influye mucho, o sea les puedes bajar la autoestima, pero un montón, y eso sí que les influye. Y cuando les refuerzas positivamente, yo creo que ellos están contentos; cuando hay un buen clima en el aula, influyes en ellos porque están contentos: han estado 50 minutos donde hay un ambiente bueno; entonces, eso es agradable para todos. Influye en ellos. (Participante 5)

También todos los participantes reconocen la conexión entre el bienestar del alumnado y el aprendizaje. Algunos de los docentes señalan la diferencia que puede haber por parte de un mismo alumno con distintos profesores y que esa diferencia se establece en función del

trato que se le dé. Según las siguientes participantes, el bienestar repercute en su motivación y podría ser un factor clave para su éxito o fracaso.

Pues yo creo que tiene... Juega un papel importante tanto en el aprendizaje como en el bienestar emocional, papel importante. Bueno, yo creo que ya un poco todo lo que vengo diciendo, ¿no? En... Alumnos que ves que funcionan con un profesor, lo que te he dicho antes... Y que sabes que es por ese grado de afecto que le está dando. O sea, es fundamental ese respeto, ese trato que yo le estoy dando, para que él se sienta bien y se sienta a gusto. Y que sabes que hay... Hay alumnos que el estar aquí por las mañanas es una válvula de escape. Y que si encima, yo como profesora, se lo estoy haciendo pasar mal, pues... Entonces, emocionalmente jugamos un papel muy importante en ese bienestar y claro, por supuesto en el aprendizaje. En la medida que él se sienta a gusto conmigo se va a sentir más motivado para trabajar o no trabajar. (Participante 12)

Si hay un bienestar, ellos tienen unas metas y unos objetivos. Entonces tú eres como el que le ayuda a remar, digamos, pero tiene que haber una buena base. Yo creo que la mayoría de los que fracasan escolarmente es porque no tienen un bienestar alrededor. Entonces todo les da igual, no hay motivación. (Participante 5)

Además, algunos de los docentes señalan que la relación entre bienestar y aprendizaje es bidireccional, de manera que el bienestar influye en el aprendizaje y el aprendizaje también tiene una repercusión en el bienestar. De manera que los alumnos que ven que aprenden, ganan confianza en sí mismos y se sienten mejor.

A mí me parece que aprender es muy gratificante. Me parece a mí. O yo, al menos, el recuerdo que tengo... La sensación que tengo es de... Sensación de aprender cosas, de enterarte de cosas, de trabajar y de ver que eres capaz de hacer cosas y que todas te las valoran, te las valoran positivamente, pues me parece que es... Me parece que es muy bueno. (Participante 19)

No obstante, según afirma una de las docentes, parece que esta relación no es algo de lo que todo el profesorado sea muy consciente:

Pero no solo en el aprendizaje, quiero decir que contribuye mucho al bienestar y al aprendizaje y mucho el malestar; aunque aprendan ¿sabes lo que te quiero decir? La responsabilidad que tenemos; pero a veces ni lo sabes... [...]. Y lo más habitual es que nadie te diga nada, tú haces tu trabajo y ya está, pero podemos contribuir y mucho. (Participante 8)

A continuación, mostramos un esquema de cuáles serían las funciones percibidas por los participantes (Tabla 18).

Tabla 18: Funciones del profesorado en relación con el alumnado

Funciones	Especificidades
Desarrollo académico del alumnado	<p>Transmisión de contenidos y conocimientos.</p> <p>Favorecer su autonomía.</p> <p>Promover su desarrollo cognitivo.</p> <p>Que los alumnos aprendan contenidos disciplinares.</p> <p>(Este aspecto es más evidente con los alumnos más mayores de bachillerato).</p>
Desarrollo personal del alumnado	<p>Educar.</p> <p>Enseñar respeto y comportamiento.</p> <p>Transmitir valores.</p> <p>Encauzar hacia una visión positiva.</p> <p>Que aprendan a empatizar, a tolerar, a no hacer daño, a llevarse bien con los compañeros.</p> <p>(Este aspecto cobra especial relevancia con los alumnos más pequeños de los primeros cursos de secundaria).</p>
Bienestar del alumnado	<p>Establecer relaciones próximas que faciliten el sentimiento de seguridad dentro del alumnado.</p> <p>Promover una buena relación con su alumnado.</p> <p>Que los alumnos estén a gusto, relajados y tranquilos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las declaraciones de los participantes

6.1.2.4 Objetivos profesionales

Cuando les preguntamos a los docentes por sus inquietudes profesionales, sobre cuáles son sus objetivos en la docencia, lo primero que muestran es la sorpresa por la pregunta. En primer lugar, parece que ninguno se plantea como objetivo promocionar, formar parte de la dirección del centro u ocupar un puesto en Consejería; algunos sonríen ante la idea antes de verbalizarlo: “Aspiraciones profesionales de consejerías y de chorradas de ese tipo, cero” (Participante 20). También destaca que solo tres de los profesores ponen de manifiesto su inquietud por la participación en el centro. Vemos el ejemplo de una de las docentes que muestra ese interés:

R: Pues me gustaría lograr algo de este tipo, o sea conseguir un trabajo. Conseguir llevar a cabo, no solamente planear, sino sacar adelante pues un trabajo en el que realmente nos implicáramos varios departamentos distintos, que nos coordináramos, que tuviéramos unas líneas comunes de trabajo...

P: ¿Para qué?

R: ¿Para qué? Pues para mejorar el trabajo nuestro, el ambiente del instituto, el funcionamiento de los chavales, las clases, para cambiar, para probar otras cosas nuevas, pero otras cosas nuevas, que lo que hacemos siempre eso ya está muy probado. (Participante 19)

El gran grueso del profesorado muestra sus inquietudes profesionales en relación con una mejora profesional desde dos puntos de vista: desde la perspectiva de mejorar ellos como docentes y desde la perspectiva de que mejoren sus alumnos. En cuanto a la primera cuestión, cómo mejorar como docentes, estos muestran sus deseos de hacer bien su trabajo de diferentes formas: “Bueno, pues de hacerlo cada vez mejor, de ser cada vez mejor profesora, de que explique cada vez mejor, de que les comprenda un poco más” (Participante 10).

Formarme y aprender cada vez más, porque a veces tengo la sensación de que cada vez sé menos. Y... pues para poder... que las esas intervenciones que yo hago sean cada vez más eficaces, más rápidas, a veces. Sí, o sea, mejorar el... Poder formarme o mejorar el aprender en el día a día para mejorar en el trabajo. (Participante 12)

Otros centralizan esta mejora en sus clases y muestran deseos de resolver favorablemente los cursos.

Jo, es que yo... Es que me parece que es un... Es un campo inabarcable, o sea, a veces yo le empiezo a dar a la imaginación empiezo: "Jo, haría esto, haría lo otro, haría lo de más aquí". Y digo, para, para... Para que a todo no te da... o sea, hay que cumplir... Primero, el temario. (Participante 14)

En general, lo profesores desean mejorar como docentes, aunque alguno pone de relieve, al mismo tiempo, su propio bienestar: “A mí lo que me gustaría es hacer este trabajo, haciéndolo bien y sintiendo que funciona, sintiendo satisfacción...” (Participante 4).

En segundo lugar, el foco de sus anhelos lo ponen en sus alumnos. En las declaraciones sobre la mejora de los alumnos, aprendizaje y bienestar aparecen emparejados:

¿Mis principales inquietudes profesionales ahora? Ay, no sé. No sé, es que yo como siempre estoy metida en mil cosas. Pues no sé, seguir llevándome bien con mis alumnos, que sigan aprendiendo, que sigan contentos conmigo. (Participante 21)

El cómo llevar a los chicos, es que para mí es lo principal, sé que igual puede parecer reiterativo, pero... Claro, yo hablo sobre eso y sobre la realidad que me ha tocado y para mí sería... Lo más gratificante es que los chicos se sintieran a gusto, que aprendiesen algo pero sobre todo eso ver, el por ejemplo, que suele ser, de alguna manera que están interesados en algo. Aunque sean pequeñas cosas. Ver mejorías pequeñas. (Participante 16)

Pues eso que aprendan los alumnos. Claro es que... esa es mi inquietud, que aprendan, yo lo que quiero es que aprendan y que disfruten y que les guste y que les guste porque a mí mi asignatura es algo que a mí me gusta mucho y quieres que a ellos les guste. (Participante 7)

A continuación, se puede ver una tabla con los objetivos (Tabla 19).

Tabla 19: Objetivos profesionales

Objetivos	Descripción
Mejorar como docentes y sentirse bien con su trabajo	Hacer bien su trabajo, ser mejor docente, explicar cada vez mejor.
	Recibir formación y aprender.
	Resolver favorablemente los cursos.
	Sentir satisfacción con su trabajo.
Contribuir a la mejora y bienestar de los alumnos	Llevarse bien con los alumnos.
	Que los alumnos aprendan.
	Que los alumnos estén contentos.
	Que los alumnos disfruten.
	Que les guste la asignatura.

Fuente: Elaboración propia a partir de las declaraciones de los participantes

A modo de síntesis del contexto profesional, señalamos cómo los docentes hacen hincapié en sus alumnos; sus objetivos profesionales están relacionados con ser mejores profesores para que mejoren sus alumnos porque sus funciones, principalmente, también están relacionadas con el alumnado. Los profesores quieren que sus alumnos aprendan

académicamente y se desarrollen personalmente y las funciones que les alejan de estos objetivos como las burocráticas las consideran una pérdida de tiempo. Además, los cambios que han ido ocurriendo en educación, debido a los cambios tecnológicos y los cambios de valores de la sociedad y por lo tanto de las familias y los alumnos, los tienen un poco desconcertados de manera que no saben muy bien qué tienen que cambiar y cómo hacerlo, poniendo de relieve el papel de la formación inicial y permanente. Para ellos, el propio sistema educativo, contradictorio también en su seno, les exige cambios y no los prepara para afrontarlos.

6.1.2.5 Las habilidades intrapersonales e interpersonales de los docentes

Para terminar con el apartado sobre el contexto profesional, recogemos las declaraciones de los docentes sobre las habilidades personales, cuáles son las que consideran que tiene que desarrollar el docente de secundaria, por qué motivos y cuáles son o serían los posibles beneficios profesionales resultantes de su desarrollo.

Con respecto a las habilidades necesarias para los docentes de secundaria, los participantes nos hablan de una serie de habilidades intrapersonales, por un lado, y de habilidades interpersonales, por otro. Aunque, un par de docentes señalan que cada persona tiene las suyas. En la declaración que exponemos a continuación, la docente señala la importancia y validez de las habilidades de cada persona:

Sinceramente pienso que no hay habilidades específicas, pienso que son tus propias habilidades, con las que has nacido, las que te son innatas... Tú has heredado de tu linaje, de tu familia, un montón de cosas que ya las tienes como de serie. Y todo eso que se aproveche, tanto en el aula, como en tu comunidad, como en tu casa, como con tu familia. “Ese va a tener una cosa, este va a tener un brillo azul, este un brillo verde”. Es bonito ya. Igual una persona es muy socarrona y se matan de risa los chavales. Otra que es igual muy seria, pero muy nítida, muy concisa; pues eso también van a revertir en positivo si es una cualidad de esa persona y creo que todas en general... cualquier cosa que sea buena o cualquier habilidad buena que se vaya desarrollando, siempre va a revertir. (Participante 2)

Por lo que respecta a las **habilidades intrapersonales**, hay algunas que podríamos relacionar con el bienestar docente y otras, con desarrollar bien su trabajo. Aunque, como

veremos más adelante, los docentes opinan que bienestar y hacer bien el trabajo están interconectados.

Autorregulación emocional: Esta es una habilidad que sugieren un par de docentes, una desde el punto de vista de no tomarse lo que hacen o dicen los alumnos de manera personal y otra, como una habilidad cercana a la gestión de las emociones de la inteligencia emocional.

Hay que ser una persona paciente con los alumnos. Hay que ser paciente y ser capaz de no tomarte como personal prácticamente casi nada. Si consigues no tomarte como personal más que lo estrictamente, estrictamente necesario: eso es una habilidad... [...] y paciencia, paciencia, paciencia, paciencia... (Participante 13)

Tú tienes que ser la primera que, bueno pues en situaciones de cualquier conflicto entre compañeros, situaciones de alumno profesor... nos contestan mal, nos hablan como hablan en sus casas... si tú, de repente, estallas o.... Entonces, ya se estropea todo... Tú, constantemente, tienes que estar trabajando esa habilidad. La paciencia, la contención e intentar... O sea, la adulta eres tú, ellos son adolescentes... Lo que sabes sobre cómo manejar a esa persona o al grupo y... y seguir con la clase e intentar que... a mí lo que durante estos años lo que más he trabajado y lo que mejor tengo en cuenta es siempre la paciencia. (Participante 7)

Otro de los docentes hace una referencia más evidente a la gestión emocional.

Pues yo creo que una muy importante: aprender a relajarte, a coger con calma las situaciones porque en ocasiones hay situaciones difíciles, que las tienes que atajar en el momento, que no pueden esperar... Para mí es lo que me parece más importante con los chavales: el calmarte y el tener capacidad de maniobra para poder hacer lo que quieres hacer sin sacar los pies del tiesto. (Participante 22)

Seguridad en uno mismo: Esta habilidad la señala una docente como necesaria para poder transmitir esa seguridad a los alumnos.

Una vez un alumno, me dijo, en un ejercicio de la primera lección del libro: “¿Qué cualidades debe tener un profesor? Estar seguro de sí mismo”; una vez me lo dijo un alumno. Y es verdad. Cuando es así lo transmites a los chavales; los chavales no quieren un profesor que esté temblequeando: “Ay, pues no lo sé... “. Esté bien o esté mal, esto es así. O sea, que les transmita esa seguridad y. como cuando yo he logrado adquirirla, pues yo creo que también la clase ha ido mejor. Necesitan que alguien lleve las riendas.

Que las lleve bien. Eso lo trasmites también; sobre todo a estas edades que son adolescentes y que andan ahí un poco vacilantes en todo. Nosotros somos el espejo en el que se miran. (Participante 1)

Con respecto a las **habilidades interpersonales**, de manera generalizada los docentes hacen hincapié en habilidades para relacionarse con sus alumnos; aunque de manera sucinta también se menciona a los compañeros o las familias. Son aspectos que algunos docentes refieren como claves: “O sea, de que tengas tus... TENGAS una educación emocional, ¿No? Una inteligencia emocional y que la inteligencia emocional pues abarca un poco de todo, ¿No? Esas habilidades personales, las habilidades sociales” (Participante 12).

Empatía: Todos los docentes señalan la empatía como una habilidad básica para los docentes y para poder enseñar a los alumnos con sus diferencias; a veces, expresado también con compasión y, sobre todo, con comprensión. También son varios los docentes que señalan la necesidad de recordar que los alumnos son adolescentes y que ellos también tuvieron esa edad.

Pues es ponerte en el lugar del alumno, o sea cono... O sea, ponerte en el lugar del alumno, saber en qué edad está, saber cómo eras tú a esa edad, y no tú, porque tú has podido ser... Sino que... Como si te decimos son adolescentes ¿no?, y digo, claro todos son adolescentes, es verdad, pero no todos tienen la misma adolescencia, entonces, aunque sean todos adolescentes son todos diferentes y entonces ese... Saber ponerte en eso... (Participante 6)

Pues yo creo que siempre tratar con respeto e intentarse ponerse en la vida de los demás. O sea, porque es verdad que si tú has llegado hasta aquí tienes unos estudios y un trabajo digno, para mí... has tenido una vida que te ha facilitado eso y no todo el mundo ha tenido esa vida tan fácil, ni puede permitirse estudiar y hacer muchas cosas; entonces, siempre ponerse en el papel de los demás es lo que puede ayudarle a ser... (Participante 5)

Comunicación: Las habilidades relacionadas con la comunicación son la siguientes en importancia según el número de declaraciones de los docentes. Aunque estas habilidades son señaladas desde diferentes perspectivas.

Por un lado, se hace referencia a la capacidad de transmitir:

Pues mira me parece que tienen que tener una buena oratoria, o sea, me parece que tenemos que hablar bien. Yo tengo que estar continuamente testeando a ver si esto lo he dicho bien. Lo primero es porque somos comunicadores, entonces, el vehículo digamos que tiene que estar en buen estado y tienes que transmitir. (Participante 13)

Por otro lado, algunos hablan de la capacidad de escuchar:

Vale, le vendría bien desarrollar la capacidad de comunicación, le vendría bien desarrollar la empatía, le vendría desarrollar la capacidad de escucha. Va relacionado con la comunicación, me refiero a que sea capaz de comunicar con claridad. ¿Personales y sociales? Pues creo que tenemos que ser buenos comunicadores... [...] saber escuchar, no oír nada más. (Participante 8)

También se habla de una comunicación amable y asertiva:

Tienes que aprender a comunicarte de una manera que no resulte muy imperativa, ¿no? me parece a mí, ¿no? Yo creo que tienes que seducir un poco, ¿no? Tienes que, pues eso, muchas veces decir que no y cómo haces para decir que no... Sin que... Sin enfadarte, o sea, y sin que se te suban... Sin que te convenzan inmediatamente para llevarte al sí, cuando tú quieres decir no... me imagino que también es algo que es necesario, ¿no? Pues muchas veces tienes que decidir cosas que son desagradables en el momento, pues bueno, pues es capaz de organizar su cabeza rápidamente y sin dispersarse con lo que no es importante, todo eso me imagino que son habilidades, no sé. (Participante 19)

Por la importancia de la buena comunicación para el aprendizaje:

De comunicación; pero, de comunicación, no solamente que yo sepa expresarme... de comunicación activa con el otro [...] Porque si no hay comunicación, hay estancamiento y, si hay estancamiento, no puede haber una relación de aprendizaje... me parece a mí. Para empezar en un aula. (Participante 18)

Manejo de las relaciones interpersonales: A esta habilidad interpersonal se refieren algunos docentes desde diferentes perspectivas. En primer lugar, desde una perspectiva más personal y afectiva: “La cordialidad... Que va un poco ¿no? Bueno... Es el ser más afectivo. Un poco eso” (Participante 12).

Luego, por ejemplo, creo que... Mostrar un trato cariñoso con los alumnos, sabéis que tampoco sin pasarse, ¿no? Pero sobre todo, no sé, es que a veces no sé hasta qué punto

es mejor. Pero tampoco les vas a preguntar por su vida personal, pero un trato amable... Yo creo que es importante. (Participante 16)

En segundo lugar, desde una perspectiva más profesional del trabajo colaborativo y en equipo: “Saber trabajar en equipo también, que muchas veces creo que somos muy individualistas” (Participante 12).

Y luego me parece que es muy importante... o sea que yo tengo mucho que desarrollar para aportar a un equipo, por ejemplo, yo sé que, lo que te he dicho antes, que adolecemos quizás, me pongo yo en primera persona, de sumar en un equipo y ver como muy positivo lo del equipo... no estar a la defensiva dentro de un equipo que a veces ese afán por defender lo de uno, hace que entres en un equipo... (Participante 13)

Finalmente, aparte de las habilidades mencionadas por varios docentes, también se citan de manera individual otra serie de habilidades necesarias para relacionarse con los alumnos: respeto, ser positivo, saber motivar y dar ejemplo.

6.1.2.6 La importancia de las habilidades

Con respecto a los motivos por los que consideran importantes las habilidades, los docentes señalan que son vitales para el ser humano; por un lado, algunos docentes lo asocian a la necesidad de desarrollarnos como personas, de desarrollar nuestro potencial y, por otro, porque el desarrollarlas aporta bienestar.

Claro, pues que para crecer como persona tienes que fomentar esas habilidades... sociales y personales, claro, está muy enfocado con lo que es la persona. Porque yo creo que es muy importante todo lo que sean habilidades sociales, por ejemplo, es lo que te decía, lo del trato con las personas, para mí es muy importante. (Participante 16)

Yo creo que es importante. Yo creo que es importante cultivarse, cultivarse y cultivar el trato a los demás [...] Eso nos hace más felices y nos enriquece por dentro. Una persona que no tiene amigos, una persona que no lee, una persona que no va al cine, una persona que no va al teatro, una persona que... Que está en el ordenador todo el día. Pues que le falta algo, entonces es importante cultivarse personalmente y en el trato con los demás. Creo que es vital. (Participante 1)

Además, también se consideran vitales para el docente de secundaria. En primer lugar, porque tenerlas y desarrollarlas es necesario para poder estar mejor y poder llegar a los alumnos.

Sí. Yo incluso... Sí yo creo que la capacidad de aportar, requiere una capacidad de aportarte a ti mismo. El estar a gusto contigo te permite llegar a más... o sea, a ver, que me estás metiendo en unos berenjenales... el estar a gusto, el yo entender que yo estoy bien conmigo, me va a permitir aportarte y ayudarte y el permitirte... [...]. Pero yo creo que estar a gusto contigo, te permite ayudar a los demás y llegar a los demás. (Participante 22)

En segundo lugar, porque el que no las tiene, lo tiene más difícil en su profesión.

Lo más importante para mí no era el que más sabía, sino el que sabe transmitirlo y que para eso hay unas habilidades que unos tienen innatas o que las han desarrollado; pero el caso es que llegan con ellas y para muchos profesores es muy duro porque no las tienen y que entonces yo pensaba que lo más importante para ser profesor no era tener los conocimientos porque esos se adquieren, porque encima a nuestro nivel son pocos y se adquieren con bastante facilidad; que lo más importante era lo otro y que el profesor y que cómo, cuando nosotros estudiábamos nuestras carreras, nadie nos las enseñaba porque solamente se hacía hincapié en los conocimientos; que por eso muchos profesores están de baja, están con depresión, están con montones de cosas porque es muy duro para ellos. No, no, no tienen esas habilidades. (Participante 9)

Y, en tercer lugar, porque también los alumnos necesitan desarrollar las habilidades sociales para estar mejor.

Sí, sí yo creo que sí, que si tú quieres estar bien contigo mismo tienes que estar bien con la gente que te rodea. Al final vivimos en una sociedad. Entonces las habilidades sociales son importantes y los chavales y los compañeros que no tienen habilidades sociales lo pasan muy mal. Entonces hay que desarrollar las habilidades sociales. (Participante 5)

Una docente señala que tal vez los docentes no llegan a desarrollar las habilidades por falta de confianza.

Me parece que es verdad. Sí creo que forma parte del crecimiento como persona, el poder desarrollar las cosas que tienes, claro... No angustiarte por lo que no tienes, desarrollar lo que tienes... que te ayuden a ver lo que tienes porque, a veces, nos angustiamos por cosas que no tienes... pues si no las tienes, no las tienes; pero si lo

hay, no dejar de explotarlo. Apoyarse en ello... a veces, me parece que también es una falta de confianza en uno mismo; pero sí me parece que sí claro. Sí, sí. (Participante 13)

También les preguntamos a los participantes cómo le beneficia al docente profesionalmente el desarrollo de estas habilidades. Las respuestas más numerosas están relacionadas, en primer lugar, con que el desarrollo de estas habilidades le beneficia al docente personalmente y, en segundo lugar, porque del desarrollo de estas habilidades se benefician los alumnos y el resto de la comunidad.

En primer lugar, según los docentes, existe un beneficio personal relacionado con el bienestar. Tanto desde el punto de vista positivo de la satisfacción personal, la seguridad, la autoconfianza y la felicidad; como desde el punto de vista de ayudar con el estrés.

Te va a beneficiar porque tú luego te vas a sentir más satisfecha, entonces... eso ya es a corto plazo, medio y largo plazo: el hecho de sentirte más satisfecha con tu trabajo, con tu... si tú ves que tus habilidades, tus virtudes o tus cualidades realmente se están aprovechando, a ti es la primera. La primera que verá el fruto. (Participante 2)

De cara a que... a tener más seguridad a la hora de desarrollar todo mi trabajo en el aula y por ver mejor cualquier situación que pueda suceder. (Participante 11)

Pues un poco ya... Ya te lo he comentado, pues si me das tú esas estrategias que... Que yo no tengo, pues me sentiría mejor, sobre todo me sentiría más... Más *confident*... Más confiado ¿vale? Más seguro de mí mismo sí, eso sí que es verdad. Porque insisto lo importante es cómo, cómo llegas a estos alumnos, alumnos en este caso que son más... más conflictivos. (Participante 17)

En segundo lugar, el desarrollo de estas habilidades repercute, en la relación con el alumnado y en un beneficio para los propios alumnos, tanto a nivel académico como a nivel de bienestar y de manera interconectada.

Yo creo que todo lo que consiga acercarte a un alumno o que ese alumno esté dispuesto a acercarse a ti y a trabajar por algo que tú quieres, va a ser en su beneficio. Yo creo que el poder entender a tus alumnos, el poder saber lo que sienten o imaginarte lo que sienten y ponerte en su lugar, va a hacer... que su respuesta y lo que ellos te pueden dar y lo que tú estás pidiendo... que lo que tú les pides en primer lugar sea más fácil, que les pidas algo que ellos puedan darte y que ellos estén dispuestos a darlo. (Participante 3)

Muchísimo, claro porque si tú consigues comunicarte bien... está claro que la comunicación... que sea fluida, no solamente que comprendan lo que estás diciendo, va a repercutir en lo que te pregunten de las dudas, por lo tanto las vas a resolver, les vas a transmitir mejor también los conocimientos. Luego si desarrollar la empatía, porque nos cuesta... a cada uno nos cuesta salirnos también de nuestro papel, puedes entender sus puntos de vista y tratar de solucionar mejor ese problema de aprendizaje, de comportamiento, que influye luego en el aprendizaje también... (Participante 8)

Si yo logro que los alumnos puedan aprender mucho más de lo académico... si tú les estás dando una herramienta para poder enfrentarse al mundo pues eso ya es una satisfacción profesional, ya les estás enseñando algo... Para salir del aula. Igual que cuando les enseñas matemáticas o les estás preparando para la PAU. Pues exactamente igual, solo que les das unas herramientas para conducirse en la vida. (Participante 18)

En tercer lugar, algunas docentes señalan que todo beneficio es recíproco, tanto entre el docente y el alumno, como entre el bienestar y el desarrollo de la labor del docente o el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

Si desarrollas tus posibilidades y notas que llegas mejor al alumno, que la relación es más fluida, que el alumno va mejor, que trabaja más, pues también tú tienes más éxito profesionalmente. Tienes mejores resultados, el alumno está más contento. Pues digo yo que va todo relacionado, ¿no? No sé. (Participante 1)

Pues eso lo que hemos dicho, yo sí que veo, que si hay una relación fluida todo va mucho mejor, ¿eh? Ellos te preguntan, tú te sientes más cómoda, pones ejemplos, te sale como más fluido todo y ellos también ¿eh? O sea, es importante que haya buena sintonía, buena relación porque, alguna vez, hemos tenido cursos... Todo va mejor si te llevas bien, si ellos se sienten con capacidad para aprobar, si ellos notan también que les valoran. (Participante 10)

Otra de las docentes nos resume cómo el desarrollo de habilidades le beneficia al docente, a los alumnos y a todo el entorno:

Pues no sé, creo que eso siempre está bien, sobre todo para ti como persona, para ti como persona y que tus alumnos se beneficien de que tú estés bien como persona. Que no se nos olvide que cuando nos ponemos la bata y una cierta armadura con ella, no somos ni impermeables, ni opacos. Lo que nos llueve nos moja y los alumnos nos ven. Y entonces, si los sabemos llevar con salero, pues es mucho mejor, para nosotros y para los chavales, para todos. Y para nuestro alrededor, ¿eh? Que las familias sufren también y los compañeros también. (Participante 21)

A modo de síntesis, señalamos que las habilidades que señalan los docentes, tanto las habilidades intrapersonales como las habilidades interpersonales están fundamentalmente asociadas a la relación con el alumnado. Como veremos a continuación, prestar atención a las relaciones con los compañeros es algo muy novedoso a lo que no están muy acostumbrados y que tampoco facilita el propio sistema educativo.

6.1.3 CONTEXTO RELACIONAL

6.1.3.1 Relaciones compañeros

Para el profesorado, como ya señalábamos en el apartado de los centros y el clima, los compañeros y las relaciones que se establecen entre ellos sobresalen como el aspecto que más les gusta de los centros. Al profundizar en las relaciones y en su importancia, observamos que los docentes las abordan desde dos perspectivas: una más personal, relacionada con el trato habitual entre los docentes, y otra profesional, relativa al trabajo.

En primer lugar, vamos a ver cómo describen los docentes a **los compañeros**. Las descripciones coinciden en una valoración apreciativa al considerarlos personas respetuosas, amables, educadas, cordiales... No obstante, como ya explicaban al hablar del centro, una de las características del profesorado es la variedad de manera que algunas docentes reseñan la dificultad de clasificarlos de manera generalizada como un grupo homogéneo. De hecho, se les puede clasificar desde diferentes perspectivas: por un lado, en cuanto a la implicación en el centro o con los alumnos y, por otro, en cuanto a la manera de entender la docencia.

En cuanto a la implicación, las docentes con más experiencia, las que tienen algún cargo directivo o aquellas que tienen un puesto en el Departamento de Orientación y que, por lo tanto, han tratado o tratan con muchos colegas, señalan diferentes grupos de docentes atendiendo a su compromiso con el centro:

Hay de todo es muy variopinto. Hay de todo, hay de todo... hay gente que viene porque viene y no le gusta nada esta profesión. Y eso es triste, pero bueno, se han metido aquí porque han pasado por otras miles de cosas y no les interesa. Entonces al final, esto optas por un examen y ahí estás. Hay gente muy profesional que se implica un montón

y hay otros que neutros que ni fu ni fa, hacen su trabajo y no se implican, pero bueno cumplen. (Participante 5)

Cuando yo entré en la jefatura por primera vez, una compañera que salía de la jefatura me dijo: "Mira, esto es como una empresa. Hay los que van a trabajar mucho y van a ser los primeros de la clase, los que no van a trabajar nada y tienes que estar todo el rato detrás de ellos y el grueso, la gente que bueno, que trabaja y hace su papel y... Y bien, y ya está, y cumple". Y efectivamente es así. (Participante 6)

También hay una diferencia entre los docentes en la manera de interpretar la docencia y, como veremos a continuación, esto influye en las relaciones y en el propio trabajo entre docentes. Las diferencias van desde una visión más tradicional a una más innovadora, con las implicaciones que ello conlleva en la manera de trabajar y de relacionarse entre los compañeros. Así mismo, la manera de tratar a los alumnos también varía y no solo por el estilo pedagógico, si no por la manera de ser de cada uno: "Hay gente que es más tradicional como profesor, que... [y hay gente] que habla con más respeto de los alumnos y hay otros profesores que no" (Participante 15).

Cada uno es como es. Es que no todos tenemos la misma forma de enfocar... claro hay gente que es más tradicional. Luego todo... son las diferentes metodologías que tú empleas cuando enseñas. Luego también depende un poquito de cómo seas tú, con lo cual cuando de lo que partes es ya de un enfoque diferente... bueno pues cada uno tiene su manera de dar la clase o de plantearse algo y, entonces, bueno, simplemente te respetas. (Participante 7)

En segundo lugar, una vez repasado como son percibidos los colegas, pasamos a abordar las **relaciones con los compañeros**, entendidas como las relaciones que se establecen para trabajar de manera colaborativa. Como desarrollamos a continuación, estas relaciones profesionales están condicionadas, en parte, por las relaciones personales y, especialmente, por la afinidad en la interpretación de la docencia.

Las primeras relaciones profesionales que se establecen tienen lugar en las reuniones determinadas de manera institucional, es decir, las reuniones de departamento, las de tutores, las de evaluaciones —que son cuando se reúnen los equipos docentes—, las reuniones de los claustros, etc. Cuando trabajar juntos es necesario, los docentes muestran

su lado más profesional e, independientemente de la calidad de la relación personal entre ellos, cumplen con su trabajo.

Hay personas de las que me mantengo al margen... Me mantengo al margen, porque sí, porque prefiero. Y el trato es profesional, o sea, si me piden tal cosa, pues la hago o... Y ya está, pero vamos porque no hay más allá y... (Participante 19)

Si cuadra que hago amigos, genial; pero si cuadra que no tengo amigos, yo tengo que cumplir con mi trabajo. Yo para mí eso es primordial. Yo intento siempre pues no dar la opción de pérdidas... después sí... si es hasta aquí, hasta aquí... porque, como a todo el mundo, cuando nos pisan el callo, a mí me molesta. Entonces, si la relación llega hasta aquí, hasta aquí... y pasamos a la parte profesional... que yo no necesito aquí tener ningún ni amigo ni conocido, entonces... (Participante 22)

Donde más colaboran los docentes, por cercanía, es con los miembros de sus propios Departamentos de Coordinación Didáctica, con los que se comparte material, ejercicios; si dan a los mismos niveles, se ponen de acuerdo en temas como nivel, exámenes, lecturas, etc.

Sí, en el departamento [de materia] lo que hacemos es si damos el mismo curso, o sea, el mismo curso al mismo nivel, pues eso intentamos compartir fotocopias, exámenes, libros, nos ponemos de acuerdo para elegir libro de lectura, fechas de exámenes, el nivel que le vamos a pedir, poner exámenes parecidos o similares (Participante 3).

Sin embargo, para el trabajo que no está institucionalmente definido como trabajar en los planes y proyectos del centro e incluso crear unos nuevos, los profesores trabajan con aquellos con los que mejor se llevan y con los que tienen una afinidad pedagógica. Así lo cuentan dos docentes:

Luego, a nivel interdepartamental, a nivel de proyectos, pues en esto de la oralidad, [trabajas] con gente con la que compartes maneras de pensar y actuar parecidas. Sí me gusta, mucho [...]. Procuro, cada vez más, trabajar con gente con la que me sienta a gusto; pero sí, siempre... Cuando es un trabajo obligado... Y cuando es un trabajo que no es obligado, sabes perfectamente con quien te asocias para poder trabajar... Tú mismo buscas afinidades... Sin pensarlo... (Participante 18)

Cuando hacen referencia a las relaciones de carácter personal, en una primera valoración, podríamos señalar que los docentes interpretan las relaciones entre ellos como buenas y

los calificativos se parecen bastante a los utilizados en la descripción de los propios docentes: las relaciones son buenas, agradables, cordiales, los profesores se llevan bien...

Yo creo que son agradables en general. También te digo que este año han venido un montón de profesores nuevos y yo todavía hay profesores a los que no conozco; o sea, conozco de vista, pero no sé cómo se llaman porque ha habido una gran avalancha este año profesores nuevos y yo creo que las relaciones son agradables. Algunos, los que llevamos más años, pues eso ya nos conocemos y sabemos de qué pie cojeamos cada uno, pues este es el que no sé qué, ésta es la que... pero vamos yo creo que en general es una relación agradable. La gente intenta hacerse la vida agradable, si te piden un favor lo intentas hacer, lo mismo si lo pides tú, lo normal es que no te pongan pegas... a la hora de que te dejen un alumno o un rato más para hacer un examen o pedirles una hora para una actividad extraescolar. Yo creo que es agradable. (Participante 3)

No hay conflictos o sea... demasiados entre los profesores, son cordiales...de saludos, de amiguismo yo no... supongo que habrá más amigos, no sé... Más o menos cordiales, te saludas y no suele haber muchos enfrentamientos, nadie se mete con el otro, en principio. (Participante 10)

De manera general, lo que más les gusta a los docentes de la relación con los compañeros es la parte más personal que se establece entre ellos. Como hemos visto más arriba, independientemente de que puedan trabajar con gente con la que no tienen mucha afinidad, el hecho de que se lleven bien implica que puedan trabajar a gusto y que puedan desarrollar proyectos juntos: “Lo mejor de trabajar en este centro son mis compañeros y la distancia el poder ir andando a trabajar... y mis compañeros que si trabajas a gusto con las personas que trabajas eso es impagable” (Participante 9).

Además, los compañeros también suponen un apoyo y comprensión ante las frustraciones que experimentan con los alumnos o con las familias:

Creo que... teniendo en cuenta el entorno de trabajo, es la posibilidad de contar algo y que te entiendan... decir: “Hoy me ha pasado esto en clase, pues hoy ha sido esto” y todo mundo lo entiende, todo el mundo. “Ah, sí, claro... ¿Con quién? Ah, sí, con esa, claro, claro...”. (Participante 3)

No obstante, cuando las relaciones no van bien, los profesores se distancian:

¿Sabes lo que pasa? Que... Que a veces funcionamos desde el plano personal, ¿no? Sabes cómo te digo. Entonces una relación no... Y supongo que en otro caso, pues te tiendes a aislar y la dejas... Ella que se meta en lo suyo y yo me meto en lo mío. Me ha pasado quizás aquí en algún momento, a pesar de que llevo poco tiempo quizá con... con alguien, me ha pasado y sé que... Sí, que es verdad que he buscado ese distanciamiento. Eso sí que es verdad y quizá no, no lo he hecho bien, pero bueno, eso es parte del carácter de cada persona, ¿no? Y... Y bueno... No sé si me he explicado. (Participante 17)

Los resultados muestran también cómo el profesorado **intenta contribuir a la buena marcha de las relaciones** tanto desde un punto de vista personal como desde un punto de vista profesional. Desde el punto de vista personal, ponen en marcha habilidades sociales básicas.

No tengo relación con muchos compañeros, tengo relación con algunos... entonces, con los que más estrecha relación tengo [...] Entonces yo creo que contribuyo creando un clima de intimidad y amistad, entonces comparto mis cosas, mis ideas o mis problemas, mis alegrías, o sea, una parte humana y una parte profesional. Las dos, intento ser educada, amable, respetar sus opiniones, incluirlas en todas las actividades de ocio o no ocio que hagamos desde el centro. Con las personas que no están en esa relación mía de amistad, procuro incluirlas; no, excluirlas, animarlas a que vengan con nosotros a tomar el café, sonreírlas, ser amables y educados con ellos; pero, si no surge, no les ofrezco mi ayuda... (Participante 8)

En algunos casos, actitudes de apertura, compartiendo materiales, etc., se emplean como estrategias para mejorar las relaciones entre compañeros.

Pues lo que te digo que veo que tenemos, pues eso yo también lo intento: pues sonreír, qué tal, si una viene que ha tenido un mal día, ¿qué tal?... Pues que, si preparo algo que me parece chulo, pues lo mando por internet por e-mail a las demás para si lo quieren aprovechar algún día que lo aprovechen, básicamente, y tomar un cafecito. (Participante 4)

En general, los docentes procuran llevar las relaciones al ámbito de lo personal y mostrar interés por los temas personales y profesionales de los compañeros.

Pues ser agradable, educada, no sé estar... estar un poco interesada si te ha contado algo que le preocupa o tal, ¿qué tal va esto? Luego, si has tenido algún lio... pues: ¿Qué

te ha pasado?... un poco interesarte por ella. Pues no sé lo que hay que hacer. (Participante 10)

Interesarte por cuestiones personales ¿no?, que, si sabes que un profesor ha faltado, yo siempre averiguo: "¿Por qué ha faltado fulanito?", "Él, pues tiene gripe". Cuando viene, pues soy: "Qué tal, tal", y preguntarles, que su madre está enferma, le preguntas, cuál... Y al cabo de un tiempo, le vuelves a preguntar. Eso yo he visto que ayuda mucho en las... En las relaciones y que luego te lo agradecen, te lo agradecen mucho. Y, entonces, llevar lo profesional al final al plano personal. Lo positivo llevarlo al personal y lo negativo no llevarlo nunca... Y lo negativo, no llevarlo nunca al personal. Así, esa es la historia. (Participante 12)

Además, de manera individual, cada docente resalta algún recurso propio que, desde sus perspectiva, le parece importante para favorecer la buena marcha de relaciones con los compañeros. Como veremos en los siguientes relatos, se resaltan algunas de las habilidades que se han recogido en el marco teórico, entre otras, habilidades de comunicación, capacidad de escucha, o habilidades que mejoran la disposición para mantener relaciones interpersonales positivas.

Yo intento, en la medida de lo posible, tener un tono positivo en las conversaciones y si hace falta incluso volver del revés la conversación, darle la vuelta a lo que sea, pero no estar más de un minuto, si es posible, o dos; pero cortar en cuanto yo me doy cuenta de que el tono de la conversación está siendo negativo o de crítica o de... porque es que quita energías a tope. (Participante 13)

Pues siempre intento estar contenta, estar alegre, creo que eso se transmite y, si veo a alguien mal en mi departamento, pues intento, finalmente, pero intento ver un poquito por qué. O que me vea que estoy ahí, esa persona y eso pasar material si lo tengo... o sea comunicarme bien con los demás. (Participante 9)

¿A nivel compañeros? [risita] Pues intento no ponerme de mal humor que suelo ser tendente a ponerme de mal humor y a dar malas contestaciones. Intento tener paciencia. Intento tener paciencia y explicar las cosas lo mejor que puedo, lo intento, ¿eh? A veces no se nota, pero se intenta, se intenta... dar el mejor servicio que se pueda. (Participante 5)

Me considero una persona bastante tolerante, yo creo que la tolerancia es fundamental. Parece un tópico, pero la idea de vivir y dejar vivir al resto. Luego, muy importante, ante ideas nuevas que surjan, tienes que poner un poco de tu parte... Aunque, a veces, no las compartes al 100 por 100 porque hay veces que no acabas de

ver claro, pero sí dejar un poco de espacio a los demás para que puedan desarrollarse. Eso me parece fundamental. El espacio, que cada uno tenga su espacio. (Participante 18)

Pues, básicamente escuchar... Escuchar a los demás y ser comprensivo. O sea, si todo el mundo... No voy a ser cabezón, si todo el mundo me dice que eso está mal, pues intentaré, pues adaptarme un poco a... (Participante 17)

No obstante, como ya señalábamos anteriormente en las relaciones profesionales, para que los docentes busquen que la relación alcance un mayor grado de cercanía o implicación es necesario que concurra una afinidad entre ellos, bien de estilos personales, bien pedagógica:

Creo que tengo bastante intuición para ver... Qué persona me gusta, qué persona es afín a mí, qué persona tiene cosas que me van, y qué persona tiene algo que no me gusta, porque se lo veo enseguida. Entonces, si esa persona tiene algo que no me gusta, a ver, yo me relaciono "buenos días", hablo y tal, y cuento cosas, tal cual, pero sé perfectamente hasta donde puedo llegar. Y yo sé con quién voy a tomar un café y con quién no. (Participante 1)

Sí, he colaborado, esta vez estoy simplemente con la Comisión de Mejora. He colaborado aquí con otros profesores, con los que más cercanía, con los que más... con los que más relación coges y mantienes una mayor afinidad en cuanto a métodos, en cuanto a didácticas. (Participante 22)

Cuando la relación no va bien o cuando surge algún conflicto, son varios los docentes que señalan la vía del diálogo para la solución y, en caso de que no sea posible, evitar el conflicto:

Lo primero que hacen es intentar hablar: Pues si la persona es una persona coherente, aunque hayas tenido una confrontación con ella, hablarlo. Y si ves que no es coherente, pues intentar no entrar en confrontación, cada uno a lo suyo y los temas que ves calientes que ahí va a pasar algo, evitarlos. Pero vaya, yo suelo rehuir el conflicto y aquí no ha habido ocasión para... (Participante 4)

Cuando surgen dificultades en las relaciones hay veces que se puede solucionar y hay veces que no y también hay veces que los profesores están dispuestos y otras veces que no lo están tanto y ya han dejado de intentarlo porque ven que la relación no puede llevarse a otro nivel, entonces se queda en el plano profesional.

Depende de la persona. Hay veces que no fluye porque es imposible que eso tenga ningún recorrido. Entonces, haces unos intentos, si la puerta está cerrada y no hay cerradura, pues esa puerta... Es la otra persona la que le tiene que poner cerradura. Y hay personas con las que evidentemente sí que ocurre eso. (Participante 11)

Seguro que sí. Otra cosa es que quieras hacerlo. Seguro que sí siempre. Cuando una relación va mal o si una parte hace algo, seguro que la otra persona cambia la forma de ver las cosas, pero cuesta. Sí... Yo creo que hay gente que son compañeros y no hay más. O sea, no te puedes llevar bien. Se podría llegar a mejorar; pero todos los caracteres son muy distintos de cada una... Entonces, llevarse bien con todo el mundo... (Participante 5)

Tú tienes que hacer mucho, tienes que ir de buenas. Vamos a ver, en una relación tiene que poner todo el mundo, pero si tú no pones ya, cómo vas a decir que pongan los demás, ¿no? En principio yo creo que tienes que ser cordial. Y bueno, luego, hay gente que es complicada o que es difícil. Entonces pues bueno, ahí puedes decir hasta donde pueda... Y hasta dónde pueda llegar pues... Trabajo con esa persona. (Participante 15)

Como señala una docente, el esfuerzo que se haga también va en función del tipo de relación que exista entre dos profesores y el trabajo que tengan que realizar juntos, de manera que si se trata un profesor con el que se tenga que trabajar habitualmente, se hace un mayor esfuerzo por recuperar la relación.

Pues a veces lo intentas y a veces lo dejas por imposible. Si la persona con la que esa relación no va bien es muy próxima, pues a intentar solucionar esto porque vas a tener mucho contacto entonces no es cuestión de no hablarte con alguien con quien vas a pedir mucho... si con quien te llevas mal es alguien... pues con poco roce contigo, no vas a coincidir mucho... Bueno pues lo intento arreglar, pero sin poner el mismo entusiasmo, si las cosas vemos que funciona bien, bien. Si no hay una respuesta por la otra parte, bueno pues no pasa nada somos muchos. Si lo puedo arreglar, lo arreglo y si no, pues no pasa nada; no tenemos que llevarnos bien todo el tiempo. (Participante 3)

A continuación vamos a señalar una serie de **factores que influyen en las relaciones** y que pueden favorecer o entorpecer las buenas relaciones entre los docentes. En primer lugar, encontramos una serie de factores exógenos, relacionados con aspectos externos a la propia relación como son los espacios, la movilidad y el tiempo y, en segundo lugar, un factor endógeno relacionado con los propios docentes y su individualismo.

Con respecto a los factores exógenos, una primera diferencia de percepción de las relaciones está conectada con el tamaño del centro. El tamaño más pequeño del centro permite unas relaciones más cercanas como encontramos en el ejemplo del Centro 2: “Yo creo que son cercanas, hombre, pues siempre alegres, somos aquí porque somos cuarenta y pico ¿No...? Cuarenta y pico, cincuenta” (Participante 14).

Tiene un tamaño muy majo para conocernos todos [...] Yo me he sentido como si llevase tiempo aquí, desde el principio. Para mí ese es un poco el criterio para abordarlo. Me he sentido muy cómoda desde el principio. (Participante 13)

Mientras que los centros más grandes, tanto en número de profesores como en tamaño, no favorecen esa cercanía de igual manera.

Es que yo estoy dando clase, de clase en clase, vas y tienes que ir corriendo a otra clase y lo único que tengo es la media hora del recreo, que hay veces, que no puedo ir porque tengo que hacer alguna fotocopia... tienes que hacer algo... con lo cual, a veces, tienes sensación de decir, jo, es que en el otro centro estábamos los profesores juntos y tenías un... muchas cosas en común y que luego podías estar... Pues eso haces un proyecto, haces no sé qué o te involucras mucho más; pero aquí es una sensación de que vengo, trabajo, me voy. [...] encima, ¡si no nos vemos! Es verdad: “Pues cuanto tiempo sin verte...” A veces, ves a una y dices: “Jo, ni me acordaba que trabajaba aquí”, imagínate. Imagínate, son [varios] edificios, luego tienes que ir de uno a otro... (Participante 7)

Otro de los factores que condicionan las relaciones que se establecen entre los docentes no tiene tanto que ver con el tamaño del centro como con la distribución de los espacios. Dos de los centros estudiados tienen su propio espacio asignado a los Departamentos de Coordinación Didáctica donde se reúnen los docentes que dan la misma materia. Este hecho tiene repercusiones en las relaciones con el resto de compañeros porque no favorece relaciones más allá del propio departamento.

Luego una cosa que es un poco pobre también, y sí que noto, en este centro, como estamos mucho en los departamentos, pierdes un poco contacto con el resto de la gente. En [otra localidad], por ejemplo, era la sala de profesores grande, entonces allí te ponías en tú sitio y estabas con todo el mundo, entonces, la gente no iba mucho a los departamentos. En este centro, cuando yo volví, después de los cuatros años, se habían hecho estos departamentos tan pequeñajos y noté diferente. Noté que cada uno estaba en su sitio y no te relacionas mucho con los de afuera. Y luego, también

noté, cuando estuve antes, íbamos a comer juntos a las reuniones de evaluación, íbamos a comer mucha gente y teníamos un grupo muy majo de gente y tal, lo pasábamos muy bien; Pero cuando volví, noté que todo el mundo comía el bocadillo en su departamento, y me pareció súper miserable. (Participante 1)

Otro de los condicionantes está asociado a la movilidad en los centros como es el caso de profesores interinos, traslados o jubilaciones que intervienen en las relaciones personales: “Pero tienes un grado de amistad, pero como muchos se van al año siguiente, entonces...” (Participante 10).

Si el número de cambios es significativo, el clima general del centro puede verse afectado. Por ejemplo, como ya señalaba una de las docentes más arriba, los centros pueden cambiar en pocos años. Por otra parte, pueden encontrarse algunos discursos que hablan de grupos de edad en las relaciones, percibiendo que los más experimentados ya no se relacionan de igual manera y que existe una diferencia con los más jóvenes.

Entonces, este año sí que notas un poco que la gente se va a comer, pero salen un poco los nuevos ¿eh?, notas la gente joven, ¿eh? Eso es donde notas que te vas haciendo mayor y... Nosotros ya no nos juntamos ya. Cada uno un poco a lo suyo. Y los jóvenes sí que se juntan, pero no te dicen a ti, es normal, ellos van su grupito y tal, hay gente de treinta años, cuarenta y tal y no te dicen a ti, entonces ellos van a tal, al medio día, tal y cual, eso, eso se nota también. (Participante 1)

Esta información es diferente para cada centro, mostrando algunos mayor unión.

Pero bueno, pero trabajamos a gusto y... Mira, pues un dato clarísimo: en los primeros años, los dos primeros años, había reuniones por la tarde o evaluaciones o tal y te ibas a comer fuera con tus compañeros, pero a cualquier restaurante, tal. Bueno, pues desde hace tres años, cada uno nos traemos nuestro táper y comemos todos juntos en la sala de profesores. Y con "Jijiji, jajaja", y entonces, eso también te da otra manera de conocer a tus compañeros, de conocer aspectos de su vida personal que en el día a día es imposible, porque no... No hay tiempo tampoco. Y entonces, pues esa... Ese trato con el profesorado yo creo que es lo... lo mejor, porque es lo que te permite luego trabajar a gusto y llevar a cabo un proyecto, si no es imposible. (Participante 12)

Resaltamos las reflexiones que hace una de las docentes más experimentadas, a punto de jubilarse, con respecto a la influencia de las personas en la vida del centro:

El centro es como un ser vivo: se ha ido transformando, ¿no? Con los años pues ha dependido de gente que ha estado, ha dependido de equipos directivos.. y si hay otras formas... No sé, se ha ido jubilando gente... (Participante 15)

Por último, otro de los factores exógenos claves para el desarrollo de las relaciones, tanto las personales como las profesionales, es el tiempo, o, mejor expresado, la falta de tiempo. Algunos de los docentes señalan que lo más difícil de las relaciones entre los docentes o lo que hay que mejorar tiene que ver con el tiempo.

En principio, no hay tiempo para relacionarse de manera más personal:

No tienes tiempo muchas veces para relacionarte con todo el mundo y sí que, con algunas personas con las que tienes unos vínculos muy pequeños porque no coincides, dices: “Que pena porque esta persona me parece interesante...”. Pero no encuentras tiempo. (Participante 11)

No sé qué decirte, tenemos una relación cordial con todos; pero yo no tengo tiempo... me voy a tomar café con colegas que vamos al café, estás hablando un ratito, pues es maravilloso. Desconectas un ratito, pero no tienes tiempo para nada... [...] El compañerismo... existe... O sea, que pasa cualquier cosa y enseguida... vamos o tienes a tu compañera: “Oye que me pasa tal...” ¿Cómo puedo hacer esto con este alumno...? Eso no tenemos ningún problema, pero no tenemos tiempo para estar. (Participante 7)

Una de las docentes incluso propone que se formalicen los momentos de intercambio personal, donde cambie la temática habitual, donde puedan reírse y conectar a nivel personal; su propuesta es la siguiente:

Pues vamos si dentro de los horarios, por ejemplo, habría horas de convivencia entre profesores, de cosas para hacer un poco juntos, más lúdicas... Pues eso estaría bien a nivel de profesorado porque sabemos que, luego, una vez que toca el timbre, cada uno tiene sus obligaciones y sus quehaceres. Pero si dentro del horario, habría espacios y actividades para que nosotros pudiéramos un poco interactuar entre nosotros más, que no sea siempre la reunión de esto, la reunión de lo otro... hacer cosas más... estaría bonito. (Participante 2)

No obstante el aspecto personal, uno de asuntos que más preocupa a los docentes interesados en trabajar con otros es que, a parte de los periodos establecidos para las reuniones periódicas, no tienen tiempo para coordinarse:

Tiempo, hace falta tiempo, hace falta tiempo [...]Si tú quieres que todo el mundo funcione a la vez y quieres que haya una comunicación muy fluida entre todas las asignaturas y quieres que todo el mundo ataque el problema de la misma manera, necesitas tener un momento para poner a todo el mundo de acuerdo. (Participante 21)

Esta falta de tiempo designado institucionalmente hace que si quieren trabajar de manera conjunta, lo tengan que hacer fuera de su horario de trabajo o en sus periodos de descanso; son numerosos los ejemplos de los profesores que van a los centros por las tardes o que se coordinan cuando se encuentran en los recreos o por los pasillos.

Sí, más horas de coordinación, porque es imposible, al final es, en los recreos, corriendo, deprisa, que encima te vienen los alumnos y te interrumpen. En los pasillos, entre clase y clase, yo ahora, si tengo que ver a tal profesor, miro y digo: "Sale de tal aula", voy, y voy con él por el pasillo hablando, tal, tal, tal, tal. Hasta su otra aula... No tenemos horas de coordinación, nada. O sea, nada, es imposible. (Participante 12)

Parece que la falta de tiempos de coordinación es un problema estructural del propio sistema según señala una de las docentes: "La vida del instituto no está pensada para que haya momentos de coordinación entre los profesores; eso no se facilita nada" (Participante 19). Existe una hora de coordinación departamental, pero se percibe como insuficiente, teniendo en cuenta que los temas a tratar ya vienen preestablecidos de manera oficial:

Lo sacamos de los pasillos, de los recreos, de los wasaps. No hay espacios para trabajar juntos más que una hora a la semana. Pero no nos da; además a esa hora el departamento viene pautada por otros motivos. (Participante 8)

O nos bajan las horas lectivas o es que es incompatible..., encontrar el momento ya para la propia coordinación dentro de los departamentos es difícil, porque la hora que tenemos a la semana de coordinación, se queda escasa... porque si yo les tengo que informar de la CCP que es que casi ya me llevo esa hora que tenemos. (Participante 14)

Algunos de los deseos de los docentes para mejorar las relaciones o el trabajo colaborativo entre ellos pasaría por subsanar esta dificultad. Alguna docente opina que si se facilitase la participación, esta aumentaría:

Que yo creo que... por ejemplo, el proyecto este de Expresión Oral y, todo esto; nos reunimos una vez al mes, una tarde y bueno... ya es como un arduo sacrificio para mucha gente y yo creo que... Habría personas que, si hubiera un momento de

coordinación, aunque fuera de su grupo, dentro del horario del instituto, pues estarían más dispuestas a hacerlo también. (Participante 19)

Por lo que respecta a los factores endógenos que dificultan la relación entre docentes aparecen vinculados a la falta de cultura colaborativa que nos relataba una de las docentes con respecto al trabajo colaborativo y que podemos percibir en la descripción que hacen los docentes de sí mismos como personas independientes o individualistas.

Tradicionalmente, los docentes han trabajado de manera independiente en sus clases, tal y como nos cuenta y ejemplifica de manera muy gráfica una de las docentes con una metáfora de una caja de huevos. Según nos relata esta docente, lo del trabajo colaborativo es algo muy reciente y el profesorado no está acostumbrado a trabajar así.

Es muy moderno esto de... Es muy moderno y bueno parece que es como ajeno y realmente, pues, es un... Resulta un poco ajeno a los institutos, ¿no? O sea, la idea de que... El año pasado en un curso... Hace dos años en un curso que hice decía, aparecía una imagen que es: "Que la escuela es como una caja de huevos, todos juntos pero todos separados sin tocarse". Entonces, pues sí, todos estamos juntos y sí, se supone que todos trabajamos el mismo currículo y que hay una línea pedagógica general de centro y de... cada Departamento y lo que sea; pero todo eso es teórico, en la mayoría de las veces es teórico. La mayoría de las veces es eso, cada uno hace en su clase lo que ha reflexionado o lo que no ha reflexionado, lo que le sale. Bueno yo que sé... Lo quiero decir que... Y bueno que todo esto del trabajo esto de coordinación entre profesores y tal, pues es algo como que viene a superponerse a la dinámica, a superponerse... y muchas veces a contradecir lo que es la dinámica real de los institutos con lo cual, ¿trabajar mejor en equipo, en los institutos? Pues supongo que, dado el funcionamiento general de muchos institutos, pues mucha gente dirá que para qué, ¿sabes? Que para qué, si ya sé yo qué se va a hacer en mi clase, ¿no? (Participante 19)

Para distinguir las connotaciones entre ser independiente o individualista hemos recurrido al diccionario de la RAE que nos define a la persona independiente como aquella que "no depende de otro", que es "autónoma" o, "dicho de una persona: Que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención ajena". Esa independencia o capacidad de ser independiente es valorada positivamente por los docentes pues tiene la ventaja de que cada uno puede decidir qué va a hacer en su clase en función de lo que considera necesario,

importante o de acuerdo a su visión de la docencia; aunque también puede ser percibido como una barrera frente al trabajo colaborativo.

Bueno pues yo debo reconocer que tiro muy a mi aire porque yo tengo también una vena muy independiente y muy de autónoma y de no dejar de hacer las cosas porque nadie me acompaña. A nivel personal también funciona así, si veo que hay que hacer algo, lo hago y si encuentro... puedo irme también al extremo contrario. Justamente por eso yo me doy cuenta de que puedo no favorecer la colaboración porque, si pienso que está bien, voy y lo hago, me busco la vida no sé qué tal. (Participante 13)

Pues quizás que te dejan ser tú, eso es lo mejor, cada uno al tener ese estilo personal... Si a veces se ha dado el caso de decir no sé quién: "Todos tenemos que hacer esto" y tú no estás de acuerdo porque no y encima tu norma te avala, con lo cual te quedas más tranquila... pero salvo esos casos... "Bueno yo lo hago así y cada uno que lo haga como quiera". Cada uno deja al otro ser libre para hacer lo que quiere y eso es bueno, también, que no existen relaciones hipócritas y forzadas. (Participante 8)

Soy un poco individualista, soy un poco individualista. Procuro dar ¿eh?, procuro dar cosas ¿eh?, si tengo algo "¡Oye mira tal!" [...]. Entonces, por ejemplo, hay una compañera con la que siempre ponemos de acuerdo los libros de lectura, tal y cual ¿eh? [...]. Al final te gusta todo eso, o sea, aunque hagamos más o menos lo mismo y tal, a ver a mí me gusta... "Yo esta pregunta la pregunto así. Y no me toques las narices... yo lo quiero preguntar así". Entonces eso sí que hacemos. Aunque nos vemos un poco lo que hacemos, al final, tal. Creo que es humano, ¿no? (Participante 1)

Este individualismo tiene sus inconvenientes cuando se trata de lograr consensos o unificar criterios en las actuaciones a nivel de centro de manera que dificulta el funcionamiento del propio centro, crispa el clima y afecta negativamente a cómo es percibido por las familias. Este significado negativo estaría en consonancia con la primera acepción del término 'individualismo' del diccionario de la RAE: "Tendencia a pensar y obrar con independencia de los demás, o sin sujetarse a normas generales". Vemos el ejemplo de dos docentes del Centro 1:

P: ¿Qué caracteriza a los profesores de este centro?

R: Pues que cada uno hace lo que quiere y va un poco por libre, sí [...]por ejemplo una compañera que se ha ido, este año repitió, me dijo que se marchaba por eso mismo: "me voy a este sitio donde todos van a una, tienen una manera de trabajar que es acorde conmigo". Quizá eso, no tenemos un estilo común, algo que nos defina y

además también es percibido en mi opinión por los padres, es una de las cosas que más desorienta a los alumnos y a las familias: cada uno actúa de un modo [...]. (Participante 8)

P: ¿Qué haría falta para que [el centro] funcionara mejor?

R: No sé. Yo creo que... Es una cosa muy difícil. Que todos fuéramos un poco a una, pero es imposible. Yo creo que en este gremio somos muy individualistas todos, vamos a lo mínimo y tenemos muy poco espíritu corporativo. Por ejemplo, antes hacíamos siempre, por ejemplo, en septiembre unas reuniones de equipos docentes, ¿no? La jefa estudios nos juntaba a todos, nos quedábamos primero de ESO, allí llegábamos a unos acuerdos y que todos hiciéramos lo mismo. Pues es que éramos imposibles, era imposible ponernos de acuerdo en cosas tan absurdas como dejar comer chicle en clase a un alumno o no. O sea, cosas tan absurdas como esa no éramos capaces de ponernos de acuerdo, porque tú dices: "Mira, yo no quiero ver comer chicle en clase, porque me parece una falta de respeto". Pero decía uno: "No, pues a mí no me importa porque tal". Digo: "Vale, vale, a ti no te importa, pero si todos decidimos que no se come chicle, pues ya está, aunque a ti no te importa, tú lo acatas". Bueno pues no había manera. Entonces, eso es insoportable, o sea, trabajar con gente así es insoportable porque no logras nunca nada. Entonces, al final qué haces, vas a la tuya. Y tú en tu clase haces lo que te dé la gana, digo, en la mía, no se come chicle y se acabó. Y ya saben perfectamente que según entran tiran el chicle... [...] A ver... Ayer, antes de ayer, en el Claustro, la jefa de estudios volvió a decir: "Por favor", volvió a decir: "Las mesas dejar ordenadas, tal y cual". Da igual, o sea, todo lo que digan nos viene por aquí. A la gente le da igual; la gente hace lo que le da la gana. [...] Que, a mí, mientras a mí me vaya bien y yo esté contenta, me importa un pito los demás. Entonces, eso por ejemplo no me gusta. Y eso es negativo a todos los niveles, que no nos ponemos de acuerdo en nada, porque aún hacemos lo que nos da la gana. Y eso no puede ser, no podemos funcionar así. (Participante 1)

En la siguiente tabla (Tabla 20) ofrecemos un resumen de lo que serían estos factores.

Tabla 20: Factores que influyen en la relación profesional con compañeros

Positivos	Endógenos	Buena relación personal. Comprensión y apoyo. Compañerismo. Afinidad pedagógica.
	Exógenos	Tamaño pequeño o mediano del centro.
Negativos	Endógenos	Mala relación personal. Individualismo. Falta de afinidad pedagógica.
	Exógenos	Movilidad de personal. Falta de tiempo. Tamaño grande del centro. Espacios pequeños. Clases por las mañanas y las tardes.

Fuente: Elaboración propia a partir de las declaraciones de los participantes

6.1.3.2 Relaciones con el alumnado

Si los compañeros y las relaciones con ellos son lo que más aprecian los docentes de la vida en el centro, los alumnos y las relaciones que se establecen con ellos son lo que más se valora de la profesión; de hecho, su grado de satisfacción con la profesión generalmente viene en gran medida marcado por esta relación de manera que puede ser fuente de satisfacciones e insatisfacciones al mismo tiempo.

P: ¿Qué te aporta esta profesión?

R: Me aporta unos buenos ratos y malos ratos... ¿Qué te aporta? Pues a veces momentos muy agradables con los chavales y a veces te aporta malos ratos y disgustos y berrinches también con los chavales y con los padres, básicamente. (Participante 3)

De manera generalizada, **lo que más les satisface** de la profesión es el contacto con sus alumnos, el trato directo que tienen con ellos, destacando, muchos de los docentes, la importancia de esta franja de edad.

Pues para mí el contacto con los niños, que todavía son niños, aunque tengan 18 años. Me gusta estar mucho con ellos porque me gusta su manera de pensar, la manera de

ver la vida, lo alertos que están a todo. Lo muy influenciables que son para bien y para mal... el material con el que trabajas, que depende tanto de ti... Para mí es muy estimulante. (Participante 18)

A mí me gustan los chavales, los adolescentes a mí me gustan. Yo precisamente no estudié magisterio porque no quería a los pequeños, yo quería los... Los adolescentes y... Bueno, pues, me dan muchas satisfacciones el contacto con los alumnos. (Participante 14)

En primer lugar, de ese trato subrayan lo que ellos pueden aportar a sus alumnos. Por un lado, les satisface ver la utilidad de su trabajo; por otro lado, que los alumnos prosperan a nivel académico y personal.

Poder ayudar a los alumnos en esa franja de edad... pues es una gran satisfacción. A mí me satisface profundamente. O sea, es el... Estoy en el sitio en el que yo quería estar. (Participante 14)

Una de las mayores satisfacciones que tengo es gente que yo le he dado clase hace muchos años, que ahora ya tienen su carrera y que son gente de provecho, eso me gusta y saber que les ayudas a... Pues eso, a que no pierdan el tiempo y a que se les abra un futuro, ¿no? Eso... Eso me gusta. Y que sean responsables... Ayudarles, que tengan respeto por los demás y todas esas cosas. (Participante 17)

Incluso una de las docentes extrapola la utilidad de su trabajo a su propia valía personal, manifestando claramente la satisfacción de una de las necesidades básicas, la de competencia:

Pues eso quizás el trato con ellos y ver que lo que enseñas que sí que les sirve, que lo aprenden... les pones algo y dices: "Mira, lo sabe hacer". El trato con ellos. [...] Me siento bien, pues que sirves para algo, supongo que es eso que te sientes bien. (Participante 10)

Otro de los aspectos que valoran los docentes está conectado al día a día, relacionado con el aprendizaje de los alumnos y con el disfrute y el bienestar en la clase.

A mí me gusta enseñar. A mí me gusta enseñar, me gusta ver que los chicos van aprendiendo. Me gusta la comunicación con ellos. El día a día. Ver cómo van... van cogiendo confianza con [mi materia] o lo que les estás enseñando, cómo les gusta, cuando, por ejemplo, de repente, un grupo que les gusta más [mi materia] empieza a tener más interés. Ahí sí que me despierta a mí y ya hay como un... entre los dos, o sea,

entre el grupo y yo, hay una mejor relación y ahí, de repente, te vuelves hasta más creativa. (Participante 7)

A veces muchos disgustos, pero muchas satisfacciones también se dan cuando ves que un chaval sale adelante que le reconduces, que aprende, que te devuelven una sonrisa en clase... (Participante 5)

Con respecto a la satisfacción con su profesión, algunas docentes distinguen entre el trato con los alumnos y el aprendizaje o los resultados:

Haría dos... daría dos notas diferentes. Por un lado, a nivel humano de trato humano de llegar de persona a persona, a los alumnos y a las familias. Ahí, podría ponerme un 7 u 8.. si quieres que te diga notas académicas... quiero decir que una satisfacción, a las pocas personas... porque siempre... ya te he dicho antes que siempre es como, que no llegas a todos. Pero bueno, en la relación, estoy bastante satisfecha relativamente de la relación humana con los alumnos. De lo positivo que se puede sacar de esa relación, que podemos sacar ambas partes. A nivel académico menos satisfecha, menos satisfecha. No te podría dar un índice, pero vamos... menos. (Participante 13)

Una de las docentes explicita que se trata de un trabajo a largo plazo y, a pesar de que no se vean los resultados de manera inmediata, sabe que está contribuyendo: “También es un trabajo que tú te planteas a largo plazo. Que no ves los resultados, pero crees que contribuyes a algo bueno”. (Participante 8)

En segundo lugar, además de lo que el profesorado puede aportar a los alumnos, algunos docentes señalan lo que los alumnos, especialmente en esta franja de edad, les aportan a ellos, tanto en el día a día como de manera generalizada.

Pero bueno en el aula la verdad es que la mayoría de los días es gratificante porque siempre hay alguien que te aporta algo que es bueno. (Participante 5)

Me gustan los adolescentes, creo que es la etapa más difícil de toda... De todas, pero a la vez creo que es la que... La que más te da. O sea, es como un tira y afloja muy complicado, pero que te... Mantiene fresca... Te mantiene fresca, o sea, te mantiene viva, te mantiene joven, te da muchas cosas. (Participante 1)

Y yo creo que te aporta una visión del mundo que cuando solamente trabajas con adultos y tienes trato con adultos y no ves nada más que a gente adulta tan seria y tan... Bueno, tan seria o como sea. Pues te pierdes muchos matices y mucha riqueza, me parece a mí. (Participante 19)

Con respecto a la función docente, veíamos que algunos participantes distinguían entre lo que se podía hacer con unos alumnos u otros en función del grupo de edad, de manera que con los más pequeños, se podían centrar más en la labor educativa y de desarrollo personal del alumnado; mientras que en las etapas de más edad se centraban más en los aspectos académicos. De igual manera, una de las docentes señala que en función de la etapa a la que dé clase, le aporta más a nivel humano o más a nivel intelectual.

He de decir que los niveles que yo imparto son primero de la ESO y segundo de Bachillerato, eso también es muy gratificante, cuando llegan y cuando se van y, además, que intelectualmente, segundo de Bachillerato me aporta mucho y, humanamente, primero de la ESO me aporta mucho también. (Participante 8)

Sin embargo, al igual que la relación y el trato con los alumnos es lo que más les gusta de su profesión, también esta relación es considerada una **fuentes de insatisfacciones** y frustraciones por diferentes motivos pero todos relacionados con ese objetivo generalizado de los docentes de hacer bien su trabajo y de contribuir a la mejora de sus alumnos, a su desarrollo académico, personal y a su bienestar.

¿Lo más difícil de la profesión? Para mí, personalmente, lo que me resulta más difícil es sobrellevar una insatisfacción permanente que tengo de no estar llegando a lo que quiero llegar. (Participante 13)

Esta insatisfacción se manifiesta en torno a dos aspectos, fundamentalmente, la dificultad de proferir una atención acorde a sus necesidades, a todo el alumnado, por una parte, y la motivación y comportamiento del alumnado por otro.

La atención a todos los alumnos

Algunos de los profesores muestran su insatisfacción por no poder llegar a todos los alumnos porque hay temas que se les escapan. A veces las dificultades vienen expresadas en forma de falta de preparación y, a veces, las dificultades escapan a sus posibilidades de actuación.

Lo más difícil, a veces, ayudarles, cuando realmente tienen un problema que va más allá de lo meramente académico. Saber si tu intervención está siendo correcta o no... sí, saber realmente cómo tienes que actuar en esos momentos... es que no sabes si estás actuando de una manera adecuada o no. Yo actúo por intuición. (Participante 11)

Lo más difícil... Lo más difícil, lo más difícil. La más difícil, mira, me emociono... Me emociono... [le tiembla la barbilla] cuando te cuentan una situación muy dura, muy dura y que... Y que sabes que no vas a poder cambiar. Sí, o sea, situaciones familiares ¿no?, de... Yo qué sé: "Mi padre es alcohólico y llega a casa y monta el lío". Y tú sabes ahí que... Que eso no lo cambias. (Participante 12)

También señalan la dificultad de atender a la diversidad de alumnos con la calidad que deberían ser atendidos en unas clases que suelen ser muy numerosas.

Claro, a mí me lanzan la adaptación curricular, yo la hago, pero yo no puedo estar con un grupo de segundo de ESO, además estos niños suelen estar en el primer ciclo, yo no puedo estar con un grupo de segundo que normalmente es un nivel que da problemas de comportamiento y, además, atendiendo a un Asperger a la vez en clase... Le preparo material, le estoy de vez en cuando mirando, pero considero que no hago bien mi trabajo y, además, es que creo que yo no soy la persona indicada para hacer ese trabajo, yo no soy una especialista en eso... (Participante 14)

La falta de motivación y el mal comportamiento de los alumnos

Por otro lado, uno de los mayores retos que se desprende de las declaraciones de los docentes está relacionado con la motivación de los alumnos. Los profesores quieren que sus alumnos prosperen y no ven la misma inquietud por parte de ellos que se evidencia en un mal comportamiento o en una falta de interés.

Bueno, de lo malo pues muchos disgustos. Muchos disgustos, mucha insatisfacción, a veces, pues porque... Quieres dar y quieres dar y la gente no lo quiere recibir. Entonces eso, tiene que ser por las dos partes, ¿no? Cuando tú quieres dar y te das cuenta de que no. (Participante 1)

También a veces lo más difícil... a ver, cuando el comportamiento de los chicos es muy malo... Pues claro, evidentemente, si es malo... tienes que pelear... esto es una supervivencia, si tienes un grupo malísimo de comportamiento, pues mal. Cuando tienes años que igual tienes... Este año, en concreto, no tengo unos grupos malísimos, pero tengo unos grupos muy apáticos, pues la apatía también es algo terrible. Tú estás intentando hacer cosas y ellos no muestran ni el más mínimo interés... están cansados, están cansados... como que te miran con aburrimiento porque nada... tienes que estar ahí intentando no entrar ahí. Tienes que decir: "Venga, voy a intentar hacer algo diferente". Entonces, intentar ese día a día... eso es lo que peor llevo. (Participante 7)

La importancia y necesidad de “enganchar” al alumnado es percibida por la mayoría de los docentes como condición para que estos aprendan; para algunos es vista como parte de su trabajo.

Lo más difícil... lo más difícil... intentar enganchar a algunos. Yo creo que es lo más difícil. Es fácil si los quieres tener callados puedes tenerlos; entras con muy mal humor y no te lo pasas bien, te aburres, te enfadas, pero los tienes callados; pero difícil yo creo que es conseguir engancharles, que digan, “ah, bueno, pues no es tan malo”. Pues haced esto y no tener que convencerles cada vez de que venga que sí, copia esto... que es importante, que luego... yo creo que lo más difícil es intentar engancharles. (Participante 3)

Mi parte es presentarles los conocimientos que tienen que aprender, presentárselos de una manera amena y de una manera motivadora... Ahora mismo, te digo también, que lo de la motivación es un término que no es igual para todos... pues igual te das cuenta de que unos cuantos están sintiendo interés por lo que tú les estás enseñando y otros no. Porque como no se motiva igual a todo el mundo... pero tú tienes que motivar a 25. (Participante 9)

Como señala una de las docentes, a algunos de los compañeros les cuesta aceptar esa situación de desmotivación o mal comportamiento por parte del alumnado lo que les impide desarrollar su trabajo.

Pues yo, a ver por lo que veo, por lo que veo en otros profesionales, no en mí porque a mí no me ha ocurrido, pero por lo que veo en otros, pues a veces es complicado aceptar que los alumnos están muy desmotivados que no tienen ganas de aprender que tú quieres pero ellos no responden bien o la disciplina también es complicado mantener la calma en tu clase y que no se te suban a la chepa y pierdas control de la clase y no puedas hacer lo que realmente vas a hacer ahí, que es enseñar... (Participante 9)

Especialmente, las mayores dificultades las encuentran los docentes con menos años de experiencia:

P: Cuando surgen las dificultades, ¿cómo las solucionas?

R: Dificultades de comportamiento... gritando, gritando y además es que siento que no va en mi perfil el gritar; lo hago como impostando, porque creo que es lo que va a funcionar y no funciona... Gritando, echando sermones, que tampoco funcionan... Y

tampoco hablando sería así... [pone voz grave]. Y al principio llamaba a los padres, pero ya no los llamo porque no... (Participante 4)

De manera general, los docentes que más años llevan trabajando, han ido desarrollando sus propios recursos para hacer frente a las situaciones que encuentran desafiantes. Como se desprende de algunos ejemplos que ya hemos visto a lo largo del capítulo, generalmente los docentes se guían por su intuición.

A veces paciencia, no sé cómo decirte porque creo que es una labor muy personal, paciencia, intuición, a algunos alumnos les llegas bien y a otros no. Yo no creo en varitas mágicas, no hay varitas mágicas. (Participante 6)

Una de las docentes reconoce la necesidad de un trabajo constante para no caer en el desánimo. Para ella, la docencia es un asunto vocacional; sin embargo, no encuentra la satisfacción que esperaba.

Vamos a ver, aportar... desilusiones muchos momentos, satisfacciones algunas menos, inventiva constante... para volverte otra vez a animar para en los diferentes momentos que te bajas... porque realmente yo sí que siento... te he dicho que yo desde que era pequeña que quería ser profesora, es algo vocacional. En los momentos en que vienes con toda tu ilusión a dar clases y preparas material, ya son muchos años... en los que tienes etapas en las que te quemas porque no recibes nada... todo el mundo en todas las profesiones, no solamente en esta, necesita un poquito de reconocimiento, un poquito de entusiasmo por los otros. Los chavales son adolescentes, no deja de ser una edad muy difícil. Y entonces, además, todas las horas que pasan sentados, con lo cual, ellos tampoco son a veces muy participativos y, luego, hay como una desgana, una apatía y eso se contagia y necesitas animarte y cuando caes un poquito, te dices: "Venga, otra vez". (Participante 7)

A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 21) se puede ver un resumen de lo que les satisface y lo que les causa insatisfacción a los docentes participantes.

Tabla 21: Lo que les satisface e insatisface de la relación con el alumnado

¿Qué les satisface?	<p><u>Lo que sus alumnos les aportan a ellos.</u></p> <p>Contacto directo con los alumnos.</p> <p>Enseñar a esta franja de edad.</p> <p><u>Lo que pueden aportar a sus alumnos.</u></p> <p>Su contribución a la educación de sus alumnos.</p> <p>Que los alumnos aprendan.</p> <p>Que los alumnos disfruten con la materia.</p> <p>Que los alumnos salgan adelante.</p> <p>Que los alumnos estén bien.</p>
¿Qué les preocupa o causa insatisfacción?	<p><u>No poder desarrollar bien su trabajo.</u></p> <p>No poder llegar a todos los alumnos.</p> <p>La dificultad de atender a la diversidad con la calidad que deberían.</p> <p>Que los alumnos no aprendan.</p> <p>No saber resolver situaciones ligadas al mal comportamiento del alumnado.</p> <p>No encontrar vías para mejorar la falta de interés del alumnado.</p> <p>La percepción de apatía en el alumnado.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las declaraciones de los participantes

6.1.3.3 Otras relaciones: las familias

Para este trabajo, se dejaron fuera los aspectos relacionales concernientes a las familias; no, porque pensáramos que esta relación carecía de importancia para nuestro tema de investigación, sino por limitaciones de la propia tesis. No obstante, queríamos resaltar aquí cómo las relaciones con las familias es un tema que surge en las entrevistas porque afecta a los docentes, a su labor y también a su bienestar.

En primer lugar, se reconoce el papel primordial de las familias en la educación de los alumnos y cómo, cuando las familias colaboran con la formación de los alumnos, estos tienen más posibilidades de obtener mejores resultados.

Y otras veces pues te da rabia, te da rabia y te encabritas... porque es que si ese chaval tuviera alguien en casa que le dijera: "Oye, pues enséñame los deberes". O si le escribo a los padres... El otro día mandé veintitantos para decirles que no habían hecho los deberes y me ha respondido una madre y los demás... no la han mirado, a lo mejor ni

lo miran nunca... yo qué sé, o pasan... Si alguien tuviera, una madre encima o un padre encima, que simplemente le dijera: “¿Lo has hecho, me lo enseñas?”, cambiarían un montón los resultados y posibilidades de ese chaval. (Participante 3)

Desde uno de los centros, parece que están intentando atraer las familias al centro:

Yo creo que con las familias y demás creo que hay bastante buena comunicación... La comisión de mejora también está lanzándose un poco también a trabajar con las familias... Lo de las jornadas de puertas abiertas, que las familias vengan a ver también... el centro... que también es una posibilidad que se planteó y que son ciertas cosas que no me había planteado hasta tener el crio... que está bien poder ver lo que se hace en el centro, que la gente vea que lo que estás haciendo con su hijo. A mí eso me parece y me parece interesante. (Participante 22)

No obstante, algunos docentes señalan que las familias ya no se ocupan de la educación de los hijos de igual manera y que han dejado esta función en manos de la escuela; incluso, como señalábamos al principio de este capítulo, en lo concerniente a la función más básica de enseñar a sus hijos normas elementales de comportamiento consensuadas socialmente. Algunos docentes se plantean la posibilidad de que su mayor implicación con los alumnos también tenga que ver con una falta de atención por parte de los padres.

Pero luego creo que sí se espera mucho de los profesores y la sociedad espera mucho, y pienso que equivocada. O sea, que una gran parte está en la familia y la estamos desviando a los profesores y con los profesores los alumnos pasan un número de horas, pero en su casa pasan otro número muy grande y los padres, que tienen sus problemas también, no me cabe la menor duda, pero los padres están... tienen unas expectativas demasiado grandes, creo, de lo que tienen que enseñarle en el colegio y ellos se están quitando demasiadas cosas que igual no es bueno que se las quiten. (Participante 9)

Yo creo que ahora nos implicamos más. No sé si es por las circunstancias sociales porque las familias no damos todo lo que podemos, pero yo creo que nos implicados más con los chavales, que sabemos cada chaval qué es lo que le pasa, qué problemática tiene. Intentamos ayudarles. (Participante 5)

Hablar con las familias y explicarles qué tal van sus hijos es una parte de la labor del docente. Además, buscan el apoyo de las familias cuando tienen alguna situación que les preocupa con algún alumno. Para algunos docentes las familias normalmente responden positivamente cuando se contacta con ellas: “¿Qué me gusta? Los alumnos... muchos de

ellos, muchas de las familias que responden; es para mí una excepción el tipo de alumno que no te gusta o la familia que no responde". (Participante 8)

En seguida, si vemos que algún chaval está más flojo, que se distrae, qué no sé qué, le comentas al tutor, "Oye sabes algo de este", o hablas con las familias, a mí esa relación, esa comunicación...me parece que... Está bastante al día y funciona bien, no todo el mundo la hace, pero... yo creo que... en general, funciona bien. (Participante 21)

A veces, no encuentran el apoyo que necesitarían:

Antes, cuando amonestaba, llamaba también. Ahora ya no lo hago. Ahora ya, llamo poquísimas veces ¿Por qué? Porque me he encontrado muchas veces que cuando llamas por un tema, al final te cae la bronca a ti. No tienes muchas veces apoyo de los padres, ni mucho menos "Ah, pues qué bobada. Mira, yo no estoy aquí para discutir, se la mando por correo y se ha acabado. Hay padres que te rellenan, que te viene el chaval con la amonestación y te pone "Muchas gracias. Le agradezco que me haya informado. Por favor, cualquier cosa dígame". (Participante 1)

Sin embargo, cuando quieren reconducir alguna situación y no tienen el apoyo de la familia o la familia tiene una visión diferente, se plantea una situación de difícil solución.

A ver, no solamente es eso, somos también educadores, aunque la parte fundamental de la educación está en la familia, eso es así. Si la familia va por un camino y tú dices por otro, es muy difícil que reconviertas eso... (Participante 14)

Entonces, es que como, como que creo que en ese sentido sí que cambian las funciones porque los padres, a veces, es como que los dejan aquí y se quedan ellos tranquilos, pero es que yo no les puedo resolver sus problemas tampoco y menos si vamos en diferentes líneas, si usted le consiente una cosa y yo le estoy diciendo que no tiene para fotocopias, pero le compra tabaco porque le estoy... se lo estoy recriminando... (Participante 16)

Dos de las docentes plantean que les gustaría tener más apoyo por parte de las familias cuando les preguntas que necesitarían para sentirse más satisfechas con su trabajo: "Apoyo de las familias también" (Participante 2). "Yo creo que es un poco de apoyo por parte de las familias" (Participante 3). De manera que podríamos decir que las familias y su falta de apoyo también tiene una repercusión en el bienestar de estas docentes.

Algunas de las participantes en nuestra investigación ocupan un cargo en la dirección o en el Departamento de Orientación y el contacto con las familias es una parte relevante de sus funciones debido, como señalábamos al principio de este apartado, a la importancia de estas para la evolución de los alumnos. Desde estos puestos se señala que uno de los aspectos más difíciles de su trabajo está relacionado con el trato con algunas familias, cuando perciben que no pueden hacer nada para ayudar a un alumno.

Lo más difícil pues cuando no logras sacar nada de algún chaval, ni de ellos, ni de la familia que es un pilar importante y ves que se pierde, que se pierde y ves que no hay nada que hacer, que no logras ni que estudie ni que haga deberes ni que se comporte y no tienes ninguna herramienta para reconducirlo. Eso es frustrante no encontrar algo con que sacar adelante al chaval. (Participante 5)

R: Lo más difícil... Pues, lo más difícil es el trabajo con las familias porque... Porque apenas puedes intervenir ahí, porque intervienes muy... De forma muy indirecta, porque no hay tiempo tampoco, porque al final yo intento llevar la intervención con el alumno y la familia de forma paralela, pero tenemos tantos alumnos con los que intervenir que al final es muy difícil y entonces ves que... Que todo el trabajo que estás realizando con el alumno a veces no avanza porque la familia es un obstáculo y... Y a veces, bueno pues, o por falta de tiempo o porque tampoco no es... Una intervención a fondo con la familia tampoco no es... sólo actuación nuestra, sería de otros muchos agentes sociales que a veces también intervienen y colaboramos con ellos. Pero... Pero ves que no... Que no llegas.

P: ¿Y cómo te sientes antes estas dificultades?

R: Jo, pues, a veces, impotente porque dices: "Jo, veo que el alumno avanza y, sin embargo, con... Veo que la familia es imposible". Además... A veces... Claro, y factores familiares, que es imposible de cambiar. Entonces... Pues eso, impotencia. (Participante 12)

6.1.4 CONTEXTO FORMATIVO

Otro de los interrogantes que nos interesaba conocer está relacionado con la formación permanente de los docentes de secundaria. En primer lugar, indagamos acerca de su experiencia formativa y lo que mejor y peor valoraban de una formación; y, en segundo lugar, sobre cómo percibían el papel de la formación con relación a los retos y objetivos de los docentes.

Con respecto a la formación permanente y los cursos que han hecho los docentes, la tendencia general es que todos han hecho “muchos” cursos y de lo más variado. La mayoría de ellos versan sobre metodología y didáctica de sus materias y sobre nuevas tecnologías. Aunque no es lo más común, algunos de ellos son a distancia.

Muchos son de Física, de Física, de prácticas en materia de física. Pero bueno también he hecho cine en la escuela, sí, pero muchos son de ponerte un poco al día de temas de mi materia porque... bueno, ahora, voy a hacer uno de primeros auxilios que tengo mucha ilusión, ya llevaba tres años apuntándome y nunca entraba en el de primeros auxilios. (Participante 13)

Bueno, algunos ya les hago a distancia, los de las redes era distancia; lo del Moodle también. Pero, sí, luego de la UNED, unos cuantos. Uno era de astronomía, era bien bonito, me parece a mí. Hace unos años había una optativa que podíamos ponerla y entonces pues la pusimos y tuvimos mucho éxito, pero luego, ¿qué pasa? Que tienes mucho éxito y aprietas las clavijas y al año siguiente no tienes tanto éxito. Y luego aparecieron todas las reformas; pero bueno, eran bonitos. O de tecnología, que también podíamos darlo. (Participante 10)

Por último, casi todos los docentes han recibido formación sobre convivencia, las relaciones con los alumnos o entre alumnos, la resolución de conflictos la atención a la diversidad en los centros.

Muchos ligados a las materias que yo doy y otros más ligados a... cómo interactúas en el aula... cursos como de formación para que... tengas mejores herramientas o desarrollar tus habilidades [...] No me salen las palabras... para trabajar en clase mejor con los alumnos. Formación pedagógica... (Participante 11)

Normalmente cuando tienes así... estos malos años que tienen grupos muy complicados y que no sabes cómo entrar con ellos, pues alguna vez me he metido... o que ha surgido aquí en el centro... es lo que te decía: aquí ha habido mucha preocupación por llegar a los chavales y aquí ha habido un solo grupo de resolución de conflictos... al final, cuantas más herramientas tenga, pues mejor... (Participante 22)

6.1.4.1 Papel de la formación permanente y la oferta formativa

Con respecto al papel de la formación permanente en la profesión docente, tenemos diferentes versiones; por un lado, los que opinan que es fundamental y, por otro, a los que les parece que no aporta mucho y que, en realidad, se hace por los sexenios.

Dentro de estas dos perspectivas, el grupo de los docentes que encuentra necesaria la formación permanente es el más numeroso. Los factores que argumentan son variados.

En primer lugar, unos opinan que hay carencias básicas que hay que suplir.

La formación continua pues me parece que es necesaria... A ver... Y que... Y que en este trabajo pues realmente sí que... Pues un poco por lo que te decía al principio: salimos de la universidad para ser filólogos y nosotros nos encontramos como profesores. Entonces, todo eso lo hemos ido aprendiendo sobre la marcha y hay muchas cosas que no... Muchas cosas que sustentan lo que vamos aprendiendo que no lo sabemos y que tenemos que saberlas y que la escuela no puede ser como la escuela esa de la charla del café o como la escuela de nuestra época y eso pues tendremos que aprender a hacerlo. (Participante 19)

En segundo lugar, porque los cambios en educación se suceden con rapidez y hay que estar al día; en especial en aspectos tecnológicos. Incluso si luego no les gusta lo que han hecho, por lo menos están al día.

Es que es fundamental. Es que instalarte con las herramientas que tienes cuando empiezas, pues no. No porque va cambiando todo, porque van saliendo investigaciones nuevas, porque van saliendo cosas nuevas y tienes que estar un poco al día de lo que se hace. (Participante 18)

Pues me parece que es fundamental y que es clave, pues porque además vemos que... Que a nuestros alumnos en determinados aspectos avanzan mucho más rápido que nosotros y nosotros no nos podemos quedar atrás. Por ejemplo, en las nuevas tecnologías o avanzamos al mismo ritmo que ellos o... O nos quedamos, y luego, pues... Pues eso. O sea, formación continua para nuevas maneras de hacer, de trabajar, de... nuevas ideas ¿no?, que van surgiendo y que, si no te formas, puedes estar trabajando de la misma manera veinte años ¿no?, treinta. (Participante 12)

Bien. Es necesario. Es necesario, los tiempos cambian, los métodos cambian, la gente cambiamos y es necesario estar ahí y, por lo menos... si algo no te gusta y dices: "Mira, no me gusta, no lo voy a hacer. Yo continúo con lo mío"; pero, por lo menos, lo conoces. (Participante 20)

En tercer lugar, son bastantes los docentes que opinan que es necesaria porque aporta nuevas formas de practicar la docencia y valoran su utilidad tanto a nivel profesional como

personal. De hecho, un par de docentes sugieren que la formación permanente debería ser obligatoria.

Pues intento que la formación continua me sirva... Me sirva y que yo lo pueda aplicar, o que me dé otra perspectiva, que me hace... Que me haga girar un poco la perspectiva porque igual yo necesito cambiar algo. (Participante 14)

Hombre yo creo que sí, o sea. yo creo que es una herramienta que... La verdad que viene muy bien para aprender otras cosas, y ahora estaba haciendo hoy por ejemplo un curso de la UNED de derechos de infancia, y me ha gustado la verdad, me ha hecho como reflexionar, o recapacitar, además a nivel personal también. (Participante 16)

Yo creo que es fundamental. Y además tendría que ser obligada y en horario lectivo. Siempre lo he tenido muy claro eso. Pero que te digo, cuando lo de la LOGSE que vi que falló, o sea, falló por la formación del profesorado. A ver, tú eres profesor de Lengua y tienes una formación además continua y obligatoria, y cada dos meses... [...] Para mí me parece imprescindible. (Participante 15)

En cuarto lugar, para algunos docentes, seguir formándose supone una motivación para seguir trabajando y ayuda a sentirse realizado.

Bien, positiva. Me parece lógica. De hecho, ahora, estoy haciendo esto contigo, estoy metido en los cursos... y yo no necesito los créditos, pero cuando veo una cosa que me resulta interesante, que me resulta motivadora en muchas ocasiones hago cosas para espolearme... “Vamos a hacer algo, que estamos aquí muy paraos... Vamos a hacer algo”. (Participante 22)

Pues es que, hay que hacerlo porque nos vamos quedando ahí como nos da la artritis, nos vamos quedando ahí... si no te mueves, todo lo que no se mueve se estropea está claro. Que lo que no se mueve, va degenerando y si no te vas formando un poco, te vas quedando atrasado. Atrasado en todos los sentidos, empiezas a perder el interés por tu profesión, empiezas a perder el interés por los métodos que pueden ser más atractivos también para los alumnos y más satisfactorios también para ti, cuando ves que las cosas funcionan bien... También te gusta sentirte ahí realizado. (Participante 21)

A pesar de esta amplia valoración positiva del papel de la formación permanente; a la mayoría no les resultan muy atrayentes los cursos que se ofertan. Por varias razones: porque no aportan mucho, porque son muy teóricos o porque hay poca variedad; incluso un par de docentes señalan que los cursos les gustaban más cuando eran más jóvenes.

Pues... yo creo que... que limitada, que...que esto se ha ido perdiendo con los años ¿No? Porque pues, a raíz de la crisis de que no hay dinero, de que no sé qué, de que no sé cuánto, pues ahora mismo la oferta en los últimos años ha sido bastante limitada. Sí que hubo ahí unos años que había oferta muy amplia y muy variada, pero los últimos dos años, muy limitada. (Participante 12)

Algunas docentes también declaran que, a veces, el profesorado participa en los cursos de formación sintiéndolo como una obligación; incluso cuando ellas mismas opinan que es necesario formarse.

Pues yo creo que bien enfocado sería una cosa que deberíamos hacer continuamente a lo largo de nuestra vida. No dejar de formarnos; pero muchas veces hacemos los cursos por los créditos y porque los tenemos que hacer y hacemos el que más cerca nos pilla de casa; no, el que verdaderamente nos interesa y más nos aporta y muchas veces los cursos no aportan nada, ojo, tampoco. Pero deberíamos estar formándonos constantemente. (Participante 5)

Tal vez esta percepción pueda estar relacionada con la dificultad de encontrar tiempos para realizar la formación al tener que hacerla fuera del horario habitual, lo que las lleva a afirmar que, en general, no se facilita la formación..

No es que no sean interesantes; pero habría que hacerlos de otra manera... habría que invertir toda esa pasta desde otro lugar. Porque yo creo que por liberar a una persona 15 días, no es un gasto, es una inversión... y si tú le estás formando de una manera gratificante... esa persona va a aprender más. (Participante 11)

A mí me parece escasa. Y luego eso, que para hacer un curso que sea interesante, normalmente, te tienes que desplazar a Santander, con lo que te supone de tiempo. Por ejemplo, de esto de emociones ahora había un curso en Santander, en AMPE, bastante interesante. Pero, bueno, que tienes que... De 6:00 a 8:00. Si vives un poco lejos, cuando quieres llegar a casa... Es que te supone muchas horas extras. Hay pocas facilidades en ese sentido. (Participante 18)

6.1.4.2 Aspectos positivos

Cuando les pedimos a los docentes que nos hablen de un curso que les gustara y por qué les gustó, las características que más resaltan atienden tanto a la forma como al contenido. Principalmente les gusta que sea práctico y participativo.

Que fue práctico, no fue teórico. Fue un curso de animación a la lectura y yo participé como si fuera un alumno y eso me hizo ver las dificultades, el éxito, que fue práctico, que fui un alumno en esa... tome el papel del alumno. (Participante 8)

Y fue aquí en el CEP. Pues, mira, porque era muy participativo. Te hacía... Era desestresante total, muy lúdico, muy divertido y... Y creo que... Que en el grupo también, en el grupo de los que hacíamos se creaba un muy buen ambiente. No sé... Eso... (Participante 15)

En cuanto a los contenidos, lo que más le gusta a la mayoría es que les aporte algo, ideas o herramientas, que luego ellos puedan utilizar en sus clases. Generalmente, en los cursos más prácticos, los ejercicios se pueden utilizar luego en el aula.

Porque había ideas había ideas, había información, había un montón de páginas webs en las que poder recurrir, había ideas de películas, había formas de trabajarlas, te daban, te sugerían cosas que... te daban ideas que podías utilizar y podías copiar y era algo práctico no era nada teórico. (Participante 3)

Uno de los que más me han gustado, pues era por ejemplo de un combinado de cine con literatura... cosas que a ti te pueden interesar y que luego también puedes hacer con tus alumnos. Entonces a ti te enriquece personalmente y cuando algo te enriquece, pues lo haces en... (Participante 7)

De los cursos que les gustaron, algunos docentes destacan la figura del ponente. Las características que señalan —cada docente una diferente— es que supiera transmitir, que fuera bueno, especialista, entretenido, agradable o que creyera en lo que estaba contando.

Eso me gusta muchísimo... Me gusta que transmita bien... el año pasado, por ejemplo, fui a uno sobre relatividad porque entra dentro del temario de segundo bachillerato... que los contenidos son muy duros y aburridos... Pero he aprendido de cómo transmitía el profesor, un señor con muchas... me ha gustado verlo en acción. Y entonces de eso aprendo mucho. (Participante 13)

Me han gustado tantos... Por ejemplo, el de ciencias, me gustó mucho porque vinieron una serie de profesores a comentarnos todas las experiencias que hacían en clase, entonces, aparte de darte la parte teórica, que siempre queda muy bien, hay cosas que ves que se pueden llevar a la práctica y veías a la gente que lo exponía con tanto entusiasmo, creyendo tanto en ello, que me pareció muy interesante. (Participante 18)

Con relación al ponente también, algunas docentes señalaban, que se trate alguien que sepa de lo que estaba hablando, que sea alguien con experiencia con los alumnos.

O sea, te desplazas hasta Santander y esperas algo más, esperas algo más... los cursos suelen estar bien cuando los imparte gente que sabe de qué está hablando. O sea, que ha estado en el aula, que tiene relación con la tiza, o sea, si es muy teórico y hablamos de gente que ha creado una teoría, pero nunca ha estado en un aula... (Participante 5)

Por último, otro de los aspectos que algunos docentes señalan es que sea presencial por el contacto con otros compañeros, que pueden aportar otras perspectivas, porque se conocen docentes con las mismas inquietudes e incluso se reencuentran con compañeros de otros años.

El hecho de poder trabajar con los chavales diferentes puntos de la atención me pareció muy interesante y luego lo pude aplicar mucho y saqué muchas ideas para el aula. El ambiente que también se crea porque conoces a mucha gente con las mismas inquietudes, compartes muchas experiencias, bueno... (Participante 18)

Entonces, ese curso para mí estuvo muy bien porque es un poco escuchar tu cuerpo. Luego hacíamos relajación al final. Luego conecté con... Volví a encontrar a compañeras muy majas con las cuales he vuelto a retomar la amistad. Entonces ese curso me ha gustado mucho y luego ya me hacía muy bien. Y me gustó muchas cosas que habló sobre los conflictos. (Participante 1)

A este respecto, una de las docentes que opina que los cursos deberían ser obligatorios para todos, recuerda un curso que hicieron todos los docentes del centro, como ayudó a cohesionar el grupo y que su aplicación no era solo a nivel de aula, sino de centro.

Aquí cuando hicimos el plan aquel de Atención a la Diversidad, que era formación en centros, y fue un proyecto de formación en Centros, fue una maravilla, porque es que ahí estábamos todos, todos... Luego eso se aplicaba y decíamos: "Bueno lo hemos aplicado, podemos, cómo hacemos esto, cómo...". Aparte de que ayudó muchísimo a la cohesión del grupo, de profesores, en aquel momento, ayudó muchísimo. Veías que luego se tenía una aplicación directa en el centro. (Participante 15)

6.1.4.3 Aspectos negativos

Con respecto a los cursos que menos les gustaron, coinciden en señalar lo contrario de lo que señalaban en los que les gustaba. De esta manera, lo que menos les gusta es que sea muy teórico o muy técnico y que luego no les sirva para el aula.

Fueron puros contenidos teóricos sin ningún tipo de fondo de metodología, ni de cómo llevarlo al aula, ni de cómo explicarlo, sino que fue un chorro de información, muy organizada, con mucho nivel, muy bien, pero no me pareció adecuado para los contenidos de la ESO, de chavales de hasta 16 años. (Participante 22)

Me pareció un curso muy rollo porque a veces son, mucha teoría, mucha teoría, mucha teoría y poca concreción, y un poco, vamos a ver... Vamos al grano, y digo: "¿Para qué me sirve?" o sea, ¿para qué me sirve esto, ¿no? Sí, cosas ideas que están bien, pero que... bufff. (Participante 6)

La figura del ponente también es importante en negativo. Parecen acercarse con cierto prejuicio a los ponentes que perciben como ajenos a la enseñanza. Sus discursos muestran como un factor negativo en la formación cuando está impartida por ponentes con mucha formación teórica, pero sin experiencia práctica en el aula de secundaria o con dificultades para transmitir información.

Porque parto de que yo no sé si tú estás en la enseñanza o no, yo sí estoy en la enseñanza, y otra cosa que nos pasa es que no nos suele gustar mucho a los profesores, nos da mucha rabia, cuando nos vienen los psicólogos o los orientadores y nos empiezan a echar la charla de cómo lo tienes que hacer... "Oye, maja, métete tú en la clase, a ver cómo lo haces". O sea, sabes, esa tal, siempre tenemos, pero oye, que no es tan fácil, ¿qué pasa? ¡Que si fuera tan fácil ya lo haría yo! (Participante 1)

Pues mira no me gustó alguna sesión de alguno porque, básicamente, porque la persona no sabía transmitir... así te lo digo. Con un tono... una persona que no transmitía nada y que, a veces, se transmite en tono prepotente... (Participante 13)

De igual manera que les gustan los cursos presenciales, no les gustan los cursos online, suelen tener más teoría y los aspectos prácticos que más les gustan se vuelven complicados.

De los que menos... Sí alguno de informática y así. Alguno que hice a distancia, no me enteré de nada. Me parecen un rollo, uno me metí y lo apagué... vas a meter más horas

que ni sé, con ordenador y sola... Pues yo lo último que tengo que hacer es estar sola con un ordenador porque me pierdo. (Participante 2)

Por último, uno de los aspectos en los que coinciden casi todos en señalar, es que muchas veces los cursos están lejos y, sobre todo, el hecho de que tengan que hacerlo en su tiempo libre.

Pero otra cosa luego, claro, es que el profesor tenga el tiempo [para la formación] porque todo eso suele salir del tiempo aparte de esa persona que tiene otro montón... que tiene su vida personal que le ocupa también y a veces esas formaciones... por ejemplo, hay que ir a [la capital]; imagínate, tú tienes que irte una hora a [la capital], hacer un curso de dos o tres horas y volver... ¿Y con el resto de tu vida por las tardes qué haces? (Participante 8)

Son muchas las docentes que te ponen ejemplos de personas a las que los cursos se los dan en horario de trabajo.

Mi marido [...] cuando tiene un cursillo de algo, se lo dan en la mañana, se lo dan en el horario laboral y ya está, y no tienen ni que moverse del sitio, le vienen y le tratan como auténtico señor, como señores. Nosotros es que somos unos miserables, es verdad. Es que no estamos cuidados los docentes, lo siento. (Participante 1)

6.2 FORMACIÓN EN COACHING

6.2.1 QUÉ ENTIENDEN LOS DOCENTES POR COACHING

En la entrevista inicial antes de la formación indagamos sobre los conocimientos que tenían los docentes sobre coaching con el fin de conocer cuál era su visión y también comprender sus motivaciones y sus expectativas con respecto al curso. Después de la formación volvimos a preguntarles a los docentes qué era coaching para ellos con el objetivo de ver qué había cambiado en su percepción.

6.2.1.1 Coaching antes de la formación y motivos para formarse

La mayoría de los profesores expresan que no saben qué es coaching exactamente o lo que el coach hace. Han oído hablar y han leído sobre el tema; pero el hecho de que se utilice para áreas muy diversas les confunde. Sin embargo, según sus declaraciones, cada uno

parece tener alguna pieza del puzle. A continuación ponemos algunas de las ideas que los profesores tienen con respecto al coaching: “Una forma de acompañar a alguien a que consiga lo que quiere” (Participante 3); “Un método para que el otro vaya construyendo en base a sus necesidades (Participante 11); “Un entrenamiento para profes para las aulas” (Participante 16); “Una serie de herramientas para sacar lo mejor de uno mismo” (Participante 15).

Las descripciones de lo que hace el coach son muy variadas y para ese papel se utiliza terminología diversa: entrenador, guía, intermediario, facilitador, animador, asesor práctico.... Por recoger los significados de los docentes, parece que el coach es alguien que ayuda a otra persona. Para unos pocos, el coach es alguien que ve lo que el otro no hace bien y le da pautas sobre cómo hacerlo: “Alguien que está fuera y te ve lo que haces mal porque tú no ves” (Participante 1).

Sin embargo, la mayoría cree que esa ayuda tiene más que ver con ayudar a descubrir el potencial de la otra persona; los docentes lo expresan de diferentes maneras: “Que tú mismo busques cuáles son las herramientas; pero encenderte como luces por dónde...” (Participante 9); “Intermediario, facilitador, neutro ayudándote a que indagues” (Participante 2); “Intenta sacar algo que está ahí y no sabes” (Participante 3); “Pues, hacer ver a la otra persona cuáles son sus fortalezas, ayudarle a ver sus objetivos, y bueno, pues animar, ¿no? Sobre todo, animar y hacerle ver lo que tiene, lo que...” (Participante 15).

Por lo que se refiere a los motivos para asistir al curso también encontramos variedad; algunos de los docentes conocían a alguien que había hecho algún curso de coaching y les había gustado, otros asistieron animados por los compañeros, algunos aprovechaban que era en el centro y una en concreto porque le daba puntos... Sin embargo, los motivos últimos señalados más recurrentes tienen que ver con el propio aprendizaje de los docentes.

Varios profesores señalan su interés por aprender qué es coaching y la mayoría, su deseo de aprender algo nuevo que les sirva en su trabajo del día a día; mayoritariamente, que puedan utilizar en sus relaciones con sus alumnos, para conocerlos mejor, motivarlos, o solucionar problemas.

Pues porque creo que con este curso a lo mejor... Pues aprendo a ver a mis alumnos como desde otro ángulo, a ver mi relación con ellos desde otras perspectivas, porque al final estas como siempre en tu dinámica, estás tú en el aula sola, tus compañeros están igual que tú y que poco más podemos decir entre nosotros que... “Bueno, chica, paciencia y a ver”. No sé cómo aprender... aprender a manejar las situaciones contigo misma, con ellos, con tus compañeros de trabajo en general, con mi asignatura, mis cosas... No sé... (Participante 2)

En mi trabajo, en mi día a día, en que me dé herramientas, recursos para cómo afrontar yo pues lo que te he comentado, mis problemas con los alumnos, el cómo, por ejemplo, motivarlos. El... el... el que ni ellos ni yo me frustre... todo... Porque para ellos también es una frustración el que tú digas: ‘No se puede hacer nada’ (Participante 16).

Espero aprender cosas que me ayuden a hacer mejor las clases, a que mis alumnos estén más contentos, a aprender con menos dolor llegado el caso y a enseñar con menos esfuerzo, llegado el caso. (Participante 21)

En general, la mayoría de los docentes afirman venir al curso con la esperanza de aprender técnicas, ideas, estrategias, armas, herramientas...

Saber más acerca de eso, de qué es el coach y... Y bueno, pues mira, a lo mejor aprender algunas técnicas, estrategias o algo que me ayuden, pues son esos momentos de duda y de decir “¿Y ahora qué hago? ¿Y cómo enfoco esto? ¿Y cómo reconduzco esta situación?” (Participante 19)

Algunos profesores también señalan, que antes de ayudar a sus alumnos, necesitan algo que les sirva a ellos; algunos hablan de conocerse a sí mismos y otros de motivación:

Lo primero que espero es realmente conocerme mejor a mí misma. Estoy segura de que después de este curso nos harás reflexionar o nos darás una perspectiva que a mí me ayudará a conocerme mejor. Si yo me conozco mejor, puedo tirar mejor de mis alumnos, conocerlos mejor a ellos y un poco eso. (Participante 14)

Pues mira, lo que antes he dicho, pues porque creo que, aunque haya cosas que sepas, necesitas siempre más motivación... Tú estás intentando motivar a tus alumnos, pero llega un momento que tú te desmotivas. Es como un recordatorio de que... “venga hay que seguir adelante y buscar...”. Por un lado, es ver, ver un poquito todo lo del coaching... a ver, que es tan amplio también... Pues a ver un poquito cómo es... y pues eso porque necesitas estímulos. (Participante 7)

6.2.1.2 Coaching después de la formación

Después de la formación volvimos a preguntar a los docentes qué era coaching para ellos y, aunque sigue sin haber una definición única porque cada docente muestra su perspectiva, en lo que sí parecen estar todos de acuerdo es que coaching no está relacionado con decirle a alguien cuáles son sus deficiencias o lo que necesita; sino, más bien, ayudarle a sacar el máximo potencial, por un lado, y que son ellos los que tienen que encontrar sus propios recursos. “Pues lo que hemos estado hablando, es sacar el máximo potencial de la gente, siendo realista, y que se den cuenta ellos que se puede hacer... al que le estás haciendo coaching, o sea...” (Participante 5).

La verdad es que no sabía. Te suena el coaching... un entrenador personal... el coaching alguien que te dice lo que tienes que hacer, lo que no tienes que hacer, cómo hacer esto, pues cómo conseguir el trabajo de tu vida... A ver qué es... y no ha sido eso, no ha sido alguien que te dice lo que tienes que hacer, si no que dice: Mira ahí lo tienes, piensa... por dónde vas y por dónde no vas. (Participante 3)

Cada una de las participantes hace hincapié en alguna de las habilidades que se han trabajado en la formación con referencia a lo que es coaching y lo que se hace. Como veremos en los ejemplos siguientes, los docentes destacan la responsabilidad personal, el autoconocimiento, la confianza, la visión positiva y la comunicación:

El coaching es aquello de conócete a ti mismo, hacerlo con el otro desde una actitud abierta, receptiva y es una forma de ir a los demás menos invasiva; o sea, no es una forma de ir hacia los demás para darle lecciones, sino que es para ayudarles, pero... o para que ellos sepan mejor cómo ayudarse. Sí es una forma de hacerle... de ayudar al otro desde... mostrándole que él es el que mejor se puede ayudar, y eso siempre es interesante. (Participante 9)

Hasta ahora, yo siempre he intentado ayudarles... pero, sin marcarles, les dejas un margen de libertad muy importante porque, si no, siempre corres el riesgo de que les marques demasiado el camino y, al final, se acaben haciendo muy dependientes y una de las quejas que tenemos ahora es que no son nada autónomos; pero a lo mejor es porque tampoco les dejamos, a lo mejor porque no les dejamos nosotros. Pero si se lo

haces ver... Para mí el coaching es eso, dejarles ver el camino, mostrarles, pero sin señalarles... con todas sus posibilidades. (Participante 18)

Qué es coaching? Pues coaching es, para mí... Pues eso, un ayudarte a... A conocerte, a tener más confianza en lo que haces y en lo que puedes hacer, y también en tener más confianza en las personas, ese... El coaching es esa... Es como una filosofía de ver el mundo en positivo, tanto a nivel personal, como a nivel del de enfrente, verlo en positivo, y no ver... O sea, ver... Flores donde otras veces ves obstáculos. Ese, para mí ese... Eso es lo que ha intentado ser coaching... Para mí. (Participante 6)

Pues como una técnica, herramienta, estrategia, no sé muy bien... como un camino, para que cada uno descubra sus propios objetivos y sea capaz de lograrlos. Para comunicarse mejor uno con uno mismo, para entenderse mejor uno y también para ser capaz de comunicarse con los demás. (Participante 19)

6.2.2 IMPACTO DE LA FORMACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

En la entrevista posterior a la formación, abordamos con los docentes la valoración general de la formación, especialmente sobre las aportaciones percibidas. No obstante, se abordaron también cuestiones relacionadas con las expectativas previas de los participantes y la mejora del programa de formación.

6.2.2.1 “Me han venido ideas que me han parecido muy iluminadoras, muy clarificadoras. Ahora, falta mi parte de trabajo”: las expectativas sobre la formación.

Con respecto a su impresión y al logro de expectativas, en general los docentes muestran una impresión positiva y declaran haber cumplido sus expectativas.

En primer lugar, porque han aprendido algo de coaching, aunque aún les queda llevarlo a la práctica de manera sistematizada: “Sí, sí porque sé lo que es y cómo aplicarlo, en normas generales, habría que trabajarlo mucho más, pero sí” (Participante 5). También señalan que ahora tienen las ideas más claras sobre lo que es y sobre las posibilidades que presenta tanto a nivel personal como profesional.

Buena. Sí que me he enterado. Me he enterado del método GROW. De la importancia del lenguaje, de las preguntas importantes, de escuchar también, y de que, sobre todo,

hay que hacer algo... o sea, que tiene que ser... [risas] no solamente quedarte en la teoría, sino ponerte, o sea, objetivos pequeños... pero hacerlo... (Participante 10)

¿Del curso? Lo que te he comentado, el aclarar un poco las ideas sobre la palabra coaching, lo que significa, sobre las posibilidades que me puede ofrecer. Porque quizá yo no me he centrado tanto en el ámbito educativo como en el ámbito personal. Entonces, yo creo que, en ese sentido, sí que me ha servido mucho. (Participante 18)

En segundo lugar, para la mayoría de los docentes, la formación les ha aportado herramientas que les van a servir para el día a día; también desde los puntos de vista personal y profesional.

Me ha parecido que es una herramienta... que se nos ha proporcionado herramientas útiles, dentro de nuestro ámbito de trabajo y no, sólo dentro del trabajo, sino también con familia, amigos... compañeros. Yo lo he enfocado más hacia el trabajo y la familia y he visto que son cosas que utilizamos constantemente y que bueno... me ha ayudado a tomar conciencia de cómo hago las cosas, a veces, de cómo meto la pata y cómo solucionarlo, cómo arreglarlo. (Participante 2)

Mis expectativas eran conocer un poco más acerca del coaching, conocer herramientas para mejorar como profe, como persona humana [risas], como profe [...] Se han cumplido en cuanto a que me han venido ideas que me han parecido muy iluminadoras, muy clarificadoras. Ahora, falta mi parte de trabajo... (Participante 19)

No obstante, alguna docente ha intentado hacer coaching a sus alumnos y ha sentido que no tenía herramientas suficientes:

Luego con los chavales me siento insegura y limitada a llevarlo al plano personal, entonces, quizás con el tiempo, cuando vaya cogiendo más seguridad para saber que lo que hago lo hago bien, me resulte muy positivo; ahora mismo, el pensar que no lo estoy haciendo bien, me disgusta; pero el otro plano, el académico que lo tuve claro desde la segunda sesión, eso muy bien y creo que se notará el año que viene, en las cosas de clases. Así que muy útil en ese aspecto, para mí en el académico, en el otro más complicado, por mí misma ¿eh? (Participante 8)

En tercer lugar, algunos docentes señalaban la motivación entre sus expectativas y, según se desprende de ciertas declaraciones, parece que son más los que de una manera u otra la han encontrado: unos lo han experimentado por sí mismos y otros lo han percibido en algún compañero.

Bueno a mí me parece... estoy contenta. Contenta. Me siento joven. Cuando hago cosas nuevas me parece que forma parte de ese seguir teniendo ilusiones. O sea, hacer el curso ha supuesto un esfuerzo, como ya sabes, y entonces mantener en el tiempo ese esfuerzo que quizá desde fuera no parece excesivo, pero tiene su aquel. Apostar por mantenerlo, también ha sido un reto interesante [risas]. Me parece, me parece satisfactorio... satisfacción. (Participante 13)

Lo más importante para mí ha sido que ha supuesto un soplo de aire fresco. Cuando llevas mucho tiempo caes en el peligro de quedarte un poco anquilosada. Y decir total qué más da... Entrar en una dinámica poco aburrida y siempre hacer algo nuevo es un reto y te aporta algo por lo menos hace que te esfuerces en intentar hacer las cosas de modo diferente y ves que hay maneras diferentes de hacer las cosas y que no siempre tienes la verdad absoluta y que puedes intentar ponerte en el papel de la otra persona. (Participante 1)

Con [una compañera] se ha visto... Se ha visto que ella ha tomado aliento. Yo creo que ella es un caso que, gracias al curso, ha recobrado un poco las ganas y eso está muy bien, porque hay gente muy cansada. Eso es lo que dice ella: "Llevamos muchos años aquí". Y es que es verdad... entonces, todo lo que te ayuda un poco a refrescar esas ganas está bien. (Participante 9)

Finalmente, queremos señalar que también ha habido dos docentes que declaran que el curso no les ha aportado nada. Una docente porque el curso no le pareció útil y otra porque ya sabía todo lo que se había visto durante la formación. Veamos unos ejemplos de sus declaraciones. Una de las docentes:

Mi impresión general no es mala, porque no voy a decir mala, pero tampoco siento mucha utilidad. Por muchos factores: íbamos muy cansados y no concentradas al cien por cien en lo que estábamos, pienso; otro factor, pues que sí, son cosas interesantes, pero tampoco algo que puedas aplicar al día siguiente, me vas a decir que sí, pero no sé... eso, son cosas interesantes, pero no totalmente útil, o al menos esa es mi sensación. (Participante 4)

Otra de las docentes:

P: ¿Te ha aportado algo el curso? ¿Algo?

R: [Niega con la cabeza].

P: Podríamos ir viendo las cosas que hemos visto durante el curso, la confianza en uno mismo... Bueno, vamos a verlo de uno en uno y a lo mejor me dices más... Hemos

trabajado la importancia de confiar en uno mismo y también de confiar en el otro, ¿te ha supuesto esto alguna reflexión o...?

R: No.

P: Durante la formación, también hemos visto la manera en que nos comunicamos con nosotros mismos o con los demás, ¿te ha supuesto alguna reflexión...?

R: Nada. (Participante 7)

6.2.2.2 “[...] a mí me gustó mucho el compartir con otros profesores”: lo más valorado de la formación

Con respecto a lo que más les ha gustado de la formación, los docentes hablan desde dos perspectivas: desde la perspectiva del formato de la formación y desde la perspectiva de los contenidos explorados.

Por lo que se refiere al formato, los docentes muestran su satisfacción con que la formación se llevara a cabo en su lugar de trabajo, no solo por una cuestión de comodidad, sino porque les daba la oportunidad de relacionarse con sus compañeros lo cual tenía sus ventajas, tanto a nivel personal de conocerse un poco más, como a nivel profesional con la ventaja de aprender de los más expertos y también de escuchar problemas de compañeros que se repiten en la profesión: “La verdad es que no tenemos mucho tiempo de hablar que decíamos... pero este cursillo propicia... mismamente... el mismo cursillo, el que te conozcas un poco más” (Participante 10).

Suena muy bien lo de la formación, pero no te lo ponen tan fácil por eso yo, por ejemplo, esto del coaching, he dicho: “Es aquí, hay que aprovechar, hay que hacerlo”. (Participante 8)

A nivel personal, me ha gustado además compartir con algunos colegas, con un grupito de compañeros, además de trabajo, a las que veo todos los días y me ha parecido muy gratificante, ese aspecto. (Participante 13)

Bueno, a mí me gustó mucho el compartir con otros profesores. Me pareció... además teniendo a [nombre de otra profesora] en clase; ya sabes que es mi debilidad. Pues bien, escuchar lo que ella hace... Cómo se comporta con los alumnos... Para mí es un modelo a seguir y tenerla a ella de compañera... es un ejemplo y un placer. Eso me

gustó mucho. Me gustó mucho que seamos todos profesores... del mismo centro... eso me gustó. (Participante 17)

Bueno, en general ha sido unas sesiones que nos han servido un poco para para poner en común cosas que nos puede pasar a todos en un momento dado. Hemos escuchado problemas o situaciones de compañeras con las cuales nos hemos sentido identificadas. Ha sido una buena manera de hacer limpieza, de compartir y en ese sentido ha sido positivo. Siempre es agradable oír a otras personas y también poder tú, en un foro de gente que te comprende porque están en la misma situación, poder tú también contar tus experiencias. En ese sentido ha sido positivo. (Participante 1)

No obstante, también nos gustaría señalar que alguna docente reseñó a este respecto el inconveniente que suponía tener en el grupo a profesores que formaban parte del equipo directivo:

Lo que yo pienso, no digo un error es, no digo tuyo, de alguien; que somos compañeros, en decir, que no somos personas como en alcohólicos anónimos, que vas y hablas con total libertad de tus problemas, de tus historias, que no hemos elegido a esas personas y, por otro lado, no son anónimas. Están las jefas que al final tratas... son muy amables muy cercanas, eso ¿no? Eso yo lo veo que es un error, porque no te sientes totalmente libre. (Participante 4)

Otro aspecto que señalaron algunos docentes como positivo es que se tratara de un taller práctico:

También me gustó que no tuviéramos que coger apuntes, que fuera práctico... eso también. Era sobre todo práctico de aportar ideas eso me gustó. Me gustó también lo que hicimos, aunque no tenemos mucho conocimiento de cada uno, cuando tenemos que pensar en un personaje para cada uno. (Participante 17)

Por último, señalar las declaraciones de una de las docentes sobre la valoración positiva de que el curso estuviera dirigido a los docentes, para desarrollar sus habilidades y no solo la de los alumnos: “Sí, un poco que siempre parece que contigo no va el asunto, que siempre es con los alumnos; pero, ¡que tú eres la importante! En principio... [...] me gustó eso, que también...” (Participante 10).

6.2.2.3 “Mi mente transita por unos caminos que es fácil que sean siempre los mismos como no te lleguen fuentes diversas y este para mí ha sido una fuente nueva [...]”: los contenidos.

Desde el punto de vista de los contenidos que se han visto de manera explícita durante el curso, queremos señalar aquellas habilidades que se han abordado en la formación o las herramientas propuestas para su desarrollo, que más interés les ha suscitado o cuya funcionalidad ha sido valorada por los docentes participantes.

Por una parte, se alude de forma positiva al propio método de reflexión que supone el coaching, tanto como herramienta utilizada en los talleres como en las sesiones individuales llevadas a cabo con cada uno de los participantes.

Es válida porque te hace reflexionar, pensar, muchas de las cosas son aplicables a ti mismo. Lo veo más aplicable a mí misma a nivel personal que de facilidad de llevarlo a un aula de veinte alumnos, quizás, yo que estoy en clases individuales, me resulte más fácil aplicar y hacer que a un profesor ordinario dentro de un aula. (Participante 20)

Me parece cuando uno se para a reflexionar siempre es interesante. Cuando le aportan puntos de vista distintos a los que habitualmente... Mi mente transita por unos caminos que es fácil que sean siempre los mismos como no te lleguen fuentes diversas y este para mí ha sido una fuente nueva que realmente he buscado durante un tiempo y ha aparecido esta oportunidad que me ha parecido muy interesante; entonces, lo valoro como muy interesante. Como una puerta abierta que además me gustaría seguir como en contacto con ella ¿no? (Participante 13)

Además, la reflexión está relacionada con una de las habilidades que se exploran desde el coaching como es el autoconocimiento y así lo resaltan algunas docentes: “La línea de trabajo me parece muy interesante para todo, en cuanto a relaciones humanas, en cuanto a autoconocimiento, en cuanto al plano profesional, me parece que sí que es una línea de trabajo muy interesante” (Participante 19).

También unida a la reflexión, aparece la toma de conciencia sobre otros aspectos que no tienen que ver tanto con cómo somos, sino con cómo pensamos o actuamos. De esta manera, se valora el prestar atención y traer a la luz aspectos no tan evidentes de nuestras

actuaciones y nuestro lenguaje: “A mí lo del lenguaje me ha parecido muy interesante, cómo influimos en una persona con el uso del lenguaje y, entonces, pues yo hacía una valoración buena; me ha resultado interesante” (Participante 12). “Pues positivamente porque, a veces, son cosas que haces inconscientemente, pero cuando tú te haces consciente de que verdaderamente esto funciona, pues lo aplicas con más fuerza y, cuando aplicas algo creyendo en ello, es cuando funciona” (Participante 5).

Con respecto al trabajo que se ha hecho con el lenguaje en la formación, la mayoría de los docentes destacan positivamente algunas estrategias para prestar atención a nuestra manera de comunicarnos con los demás o con nosotros mismos:

Soy más consciente, igual del tema del lenguaje, aunque eso todavía no lo utilizo lo suficiente, quizás sólo las coletillas que tú has dicho, ¿sabes? Lo de la dificultad y el reto, lo de... Si te has dado cuenta ahora he intentado no decir "difícil" varias veces. Con lo cual el lenguaje... O sea, que se ha notado... (Participante 6)

Me ha parecido muy interesante, no sé si lo más importante; una cosa que me llamó muchísimo la atención, lo que dijiste acerca del lenguaje. La capacidad del lenguaje para cambiar el pensamiento. Pensamiento y lenguaje, lenguaje y pensamiento. Me pareció como magia. (Participante 19)

En cuanto a los contenidos, también se trabajó durante la formación la confianza en uno mismo como habilidad intrapersonal y algunos docentes resaltan la importancia y necesidad de tener en cuenta de manera positiva las propias capacidades:

Supongo que darme cuenta de que la solución de los problemas radica en uno mismo y que parte todo de ti y que si eres consciente de tus capacidades pues conseguir lo que quieras. Yo me quedaría con eso. Supongo que a veces tienes falta de confianza en ti mismo. (Participante 17)

A su vez, la mayoría de los docentes señalan algunas herramientas que se vieron en la formación y que les resultaron útiles.

En primer lugar, las “preguntas poderosas”. Tanto para utilizarlas con los demás como con uno mismo:

En el valor de la conversación y de las preguntas, ahí sí. De no preguntar así de una manera más visceral o espontánea, que lo espontáneo está genial... Sí que cuando veo

que las preguntas... si se está debatiendo cualquier problema... o reto que tenga la persona, pues sí, tomar cierta distancia, controlar la implicación emocional, para que las preguntas sean más... Que tengan mayor rentabilidad, que se más productivas, más efectivas, ¿no? Porque, a veces, si te metes ahí como persona con tu subjetividad y con tu impulsividad, pues igual no ayudas a la otra persona... Sí, un poco decir: “Vamos a ponernos en plan coach, no nos implicamos emocionalmente y ayudemos a esta persona a que ella misma llegue a la solución de sus problemas”. (Participante 14)

Que sea yo misma la que me pueda hacer... que no necesito que me hagan el coaching, que yo misma me pueda decir: ¿qué puedo hacer? ¿en qué estoy fallando? ¿cómo lo estoy haciendo? ¿qué haría en otro momento? [...] Pues a esas preguntas.... A esa manera de preguntar, que a lo mejor se me había olvidado a mí... (Participante 20)

En segundo lugar, el establecimiento de objetivos:

Pues a nivel personal, lo que te he comentado, el hecho de que reflexione sobre problemas que... no es que antes no reflexionara... pero no era una reflexión profunda, sino que tenías el problema ahí, sabías que era un problema, pero no sabías cómo empezar a secuenciar ese problema para poder abordarlo. Yo creo que eso, no te puedo decir que sea una experta, pero sí que he aprendido un poco y... esa idea que nos planteaste desde principio un poco: objetivo pequeño, objetivo pequeño... Esa secuenciación. Yo es con lo que me quedo del curso. Que me ha quedado como más claro, esa idea. (Participante 18)

Y, en tercer lugar, la sistematización del modelo GROW para enfrentarse a situaciones complicadas o para el día a día:

También me ha parecido muy interesante, el procedimiento: enfocas tu problema, planteas por qué representa un problema para ti, es decir, cuál es tu objetivo, cuál son tus objetivos, qué es lo que quieres lograr y ese procedimiento de quitar todo lo que no es objetivo, o sea, describes objetivamente el problema, entonces, piensas: qué puedes hacer... como línea me ha parecido pues como tan clarificadora... Muchas veces, cuando te planteas una cosa... es como si estuvieras dándole vueltas, viéndola desde cuatro puntos de vistas a la vez y no eres capaz de avanzar... por eso porque están siendo entremezcladas muchas cosas y no eres capaz de discernir lo importante, lo que pasa, de lo que tú piensas acerca de lo que pasa, de lo que tú temes de las consecuencias... Eso... Así que pensé: “Mira qué bien me viene... qué bien me vendría mi...”. Y eso me parece muy interesante. (Participante 19)

Yo creo que sí porque establece una planificación, con todo eso que hemos visto del GROW, del método... establece una planificación, ves la actividad diaria y te ayuda a

centrarte. A ver un punto de partida, un objetivo y un camino que recorrer. Creo que eso, si lo visualizas, si lo tienes en tu cabeza, te ayuda a no perderte. Nosotros normalmente trabajamos con evaluaciones, mides el tiempo de otra manera, evaluaciones, temas, unidades didácticas. Pero creo que esto clarifica mucho ese camino, la estructuración de la labor. A estructurar... sobre todo eso. (Participante 14)

Finalmente, de las declaraciones de los docentes se desprendían también valoraciones en torno a la novedad o aplicabilidad, de los contenidos abordados, facilitándonos la comprensión de su proceso de aprendizaje en la formación.

Así, para muchos de ellos han sido contenidos nuevos, percibidos con diferente grado de profundidad: “Pues mi impresión general ha sido buena porque siempre aprendes cosas nuevas, aunque había cosas que yo por mi formación ya conocía, pero siempre aprendes algo nuevo” (Participante 12). Algunos hablan de “pinceladas”, “semillas” o incluso para algunos ha habido aspectos que han supuesto una “revelación”.

Son ideas que te han quedado ahí y aunque no haya tenido tiempo de sacarlas adelante, sé que me parece que es interesante y que pueden dar fruto. Eso creo [...] como te he dicho, la metáfora de la semilla, que puede parecer cursi, pero como algo que he oído por primera vez y dices: “Ah, pues mira, es verdad...” y que a mí me parece que puede ser válido. Pero que no creo que... no lo he llevado a cabo, pero me parece que sí, que me podría ayudar si me pusiera en serio a considerarlo. (Participante 19)

A mí me gusta sacar cosas concretas, si es cierto que esta... Pues cosas concretas así... ¿no?, pero sí hay pinceladas, lo que dije desde el principio, que me han quedado en la cabeza, ¿sabes? Claro, no haces un curso intensivo de coaching y tal, ¿no? Pero sí son pinceladas que... Que son momentos que igual frenas y dices “Bueno, ahora voy a pensar en esto”, que nunca tienes tiempo de pensar, ¿no? Entonces te obligaba un poco a... Frenas, piensas e intentas actuar de alguna manera. (Participante 6)

Pero lo de las preguntas poderosas ha sido para mí como una revelación. Una metodología en la cual yo no había... no era consciente. Si alguna vez la había utilizado, no le había dado el valor que tiene la manera de preguntar. (Participante 14)

Además del desarrollo de nuevos conocimientos, algunos docentes señalan que les ha servido para confirmar aquella intuición, como recurso docente, de la que hablábamos más arriba en los retos profesionales, cuando algunos docentes nos aseguraban que actuaban por intuición.

Mi impresión general del curso... Bueno pues que algunas de las cosas ya las sabía y otras está muy bien hacerlas conscientes porque son cosas que trabajas sin tener mucha idea de cómo porque ves que funcionan y, entonces, sigues por ese camino porque todo lo que funciona hay que mantenerlo. Pero, a veces, no te das cuenta realmente de por qué funciona y así entiendes más por qué funciona y puedes seguir trabajando de manera más intencionada y más consciente. (Participante 21)

Reafirmar como intuiciones que ya tengo sobre el tema, la verdad. Confirmar intuiciones, que a veces necesitas esas confirmaciones; no es algo trivial. Eso me ha servido para confirmar intuiciones, me parece fundamental, intuiciones y convicciones, en el fondo convicciones. (Participante 13)

Por otra parte, algunos docentes señalan cómo la formación les ha servido para activar conocimientos o procesos ya adquiridos o para ponerlos de nuevo en práctica.

P: ¿Qué ha sido lo más importante y por qué?

R: Pues quizás el recordar cosas que yo ya sabía. Me ha hecho volver a retomar esa individualidad de la enseñanza. Ese recapacitar qué es lo que el niño necesita y dar respuesta a sus necesidades. (Participante 20)

No sé cuándo, además me acuerdo que lo dije... cuando hablamos de que el coaching tenía que ver con el método socrático... el hacerte preguntas y buscar siempre, provocar que la pregunta... para encontrar tus propias soluciones, esto que yo lo tenía un poco... porque lo del método socrático lo conocía y sí... pues esto lo he vuelto a actualizar un poco en mi vida y eso ha sido interesante: volver a utilizar ese método socrático en las diferentes situaciones, con los alumnos, los compañeros, con mi familia incluso. (Participante 9)

A mí en concreto me ha servido para, alguna de esas cosas, no sólo para recordarlas, sino que me he animado un poco a ponerlas en práctica, alguna de ellas. Eso es para mí lo que más me ha servido [...] Lo más importante del curso ha sido eso, poner en práctica algunas cosas que ya las sabía, pero que las tenía como olvidadas y decir que está bien realmente... aunque no son cosas nuevas, pero esto que lo tenía ahí olvidado, lo voy a poner en práctica (Participante 15).

A pesar de que, como hemos visto en declaraciones previas, los docentes reconocen necesitar más tiempo para sistematizar estos conocimientos en la práctica, también señalan que la formación les ha facilitado una toma de conciencia difícil de obviar.

Aunque no quieras, lo aplicas, porque yo sí que veo que por ejemplo todo lo que vas aprendiendo es que tú estás ahí... por lo menos yo siento que ha sido así, conmigo y pienso que con las demás también. Aunque no quieras lo aplicas porque te ayuda a ser más consciente. (Participante 2)

6.2.2.4 “No es que sea muchos días, que quizá a veces... si no muy extendida”: diseño e implementación.

Los participantes han ofrecido también información sobre aspectos de la formación que pueden suponer una mejora en la implementación de la formación. La mayoría de las recomendaciones está relacionada con el propio formato. De esta manera, cabe señalar que casi todos los participantes están de acuerdo en que la distribución de las sesiones cada quince días no ha sido la apropiada porque, en primer lugar, se ha prolongado demasiado en el tiempo y, en segundo lugar, no favorecía un seguimiento de lo que se estaba trabajando.

No es que sea muchos días, que quizá a veces... si no muy extendida. Yo lo juntaría, vamos, lo juntaría... sí que es cierto que hay que dar tiempo a hacer las tareas... pero se ha hecho muy largo, sí. Eso es lo que más... (Participante 10)

Da un poco de pena lo que te decía que bueno que han sido tan distanciadas y tenemos tantas cosas en la cabeza, pues igual este mismo cursillo hecho en un par de semanas, todo de seguido, y centrándote en eso pues quizás... no sé, quizás, hubiéramos hecho un trabajo más profundo. Hombre de esa forma, no podríamos ponerlo en práctica, lo que en cada sesión veíamos. Yo creo que un poco más... hubiera estado bien podernos centrar un poco más en ello... (Participante 9)

También son varios los docentes que han señalado que les hubiera gustado incidir en los aspectos más prácticos, con aplicación a diferentes situaciones. En este sentido, varios docentes señalan que la extensión del curso no ha permitido que se profundizara en algunas cuestiones, dotándoles de un mayor dominio de las habilidades abordadas.

Yo lo haría más largo, iba a ser más práctico, pero personalmente práctico, pero quizá esas actividades que hemos hecho por teléfono, hacerlas con toda la clase, hacerlas entre todos y todos comentar. Eso me habría gustado. Por ejemplo, cuáles eran los problemas de los demás y cómo los han abordado. Pero, claro, el curso se habría alargado, pero eso me habría gustado. (Participante 17)

Sí, me quedado un poco con las ganas de saber más cosas. Pero creo que sí, que más o menos, hemos visto un poco las herramientas que hay, una cosa muy general. Yo creo que sí que hemos visto a grandes pinceladas lo que supone el coaching. (Participante 11)

Es cierto también, que además del diseño de la implementación de la formación, los docentes ponen de relieve como su propia implicación, más allá de la asistencia, puede estar afectando al desarrollo de las habilidades deseadas. Algunos docentes aludían a su propio cansancio, mientras otros señalaban no haber realizado las tareas que se les proponía después de cada taller como un inconveniente: “Luego tiene el aspecto de las circunstancias de que estamos cansados, que es cada dos semanas y que somos más vagos que los alumnos”. (Participante 4)

Mi impresión general es buena, pero yo no sé si he sabido aprovechar realmente todo el curso como realmente hubiera debido. Quiero decir, que lo ideal hubiera sido que cada vez que se acaba una sesión, pues durante toda la semana haber trabajado sobre ello. Pero he sido bastante irregular, unas veces, sí y, otras veces, no tanto, otras veces, nada... Entonces, claro, siento que no he aprovechado todo lo que debería el curso. (Participante 18)

Finalmente, en cuanto al diseño, los docentes valoran la propia organización secuencial de los contenidos como un valor de la formación, al darles forma y sentido.

Sí por ejemplo esas cosas... la escucha, el lenguaje... los prejuicios... Un poco una visión más positiva, la confianza... esas cosas veo que las estoy intentado aplicar. Son cosas que antes de hacer el curso estaban ahí; pero el curso ha servido de alguna manera para ordenar... (Participante 2)

La impresión general... en general, me ha gustado, me ha parecido interesante... además son muchas cosas que sean en parte intuitivas, que sí que te lo puedes imaginar, pero nunca te lo habían planteado así en orden, esquematizado, siguiendo los pasos. Ya sabes qué tienes que hacer, que las palabras son importantes, intentas controlante; pero nunca como parte de un estudio, como pare de un plan general y con pasos, poco a poco. Eso me ha parecido interesante. (Participante 3)

6.2.2.5 La utilidad del coaching para el docente de secundaria

Otra de los aspectos que nos interesaba conocer desde la perspectiva de los docentes que había llevado a cabo la formación era si se la recomendarían a sus compañeros, tratando de explorar la eficacia atribuida a la formación. Por ello, abordamos también su percepción sobre la posible utilidad del coaching, los principios y las herramientas para el profesorado de secundaria.

La mayoría de los participantes están de acuerdo en que coaching puede ser de utilidad para el profesorado y, de manera general, se lo recomendarían a otros docentes; aunque también a otras personas.

En principio, a los compañeros de trabajo y, luego, a cualquier persona porque a nivel personal son... luego lo llevas a tu vida personal, lo pones en práctica, entonces, te supone al final una mejora de las relaciones con los demás y de satisfacción con uno mismo también. De superar retos, de afrontar las situaciones de otra manera. (Participante 12)

A mis compañeros; pero a cualquier persona, en realidad. Bueno este curso iba enfocado a la educación; entonces a personas que están en contacto con los chicos, pero coaching al final es que lo puedes aplicar a muchas cosas. (Participante 16)

Incluso una docente sugiere que sería interesante llevar esta formación a los alumnos:

Yo creo que cualquiera puede estar abierto a recibir, pero eso ya es tan personal... Pero sí, también sería interesante ofertárselo también al alumnado. Cómo entre ellos podrían ser capaces también de ayudar a otros alumnos a resolver sus problemas, ¿no? Incentivándoles también a ellos en la escucha, para ellos sería muy interesante también como trabajo. Como decir, va, pues solamente esta cosa, durante este trimestre, ahora esta otra cosa... Ver... porque también puede haber gente que en ese momento no lo pueda integrar, pero otros sí. (Participante 11)

Una de las docentes señala que sería especialmente interesante para las personas que están muy quemadas, aunque esas personas posiblemente no lo consideren:

Yo sí. A cualquiera que quiera empezar a ver de otra manera las clases o a alguien que esté muy quemado de clase porque te planteas las cosas de otra manera y si no estás muy quemado, pues mejor porque llegas más fresco, ves mejor tierra; pero cuando la gente está muy quemada... el problema es que cuando la gente está muy quemada, está muy desencantada. Entonces, dicen, coaching, ¡buah! Entonces ya no le hacen caso ni a eso ni a otras muchas cosas... (Participante 21)

Otra señala que tal vez sería interesante para los profesores principiantes: “Porque cuando empiezas no sabes a lo que te enfrentas y hay reflexiones que son interesantes, cuando empiezas y tienes problemas con el alumnado” (Participante 7).

Con respecto a la utilidad del coaching, la mayoría la valoraron de manera positiva por diferentes motivos y uno de los motivos más recurrentes es que el coaching humanista visto en la formación trata de elementos o habilidades básicos para la profesión docente:

Sí. Porque tratamos con personas. A ver, hay muchos aspectos del coaching que antes de que apareciera la palabra coaching... estamos en el siglo XXI y se habla de coaching... pero la educación va de una serie de cosas, y que hemos hablado en el coaching, pero si se quiere ser educador, vamos... la empatía tiene que ser algo... El pensar en el otro, el ponerse en la piel del otro... Para la vida misma, para mantener una relación estable, de amistad, de pareja, de lo que sea... pero si además, en el campo de la educación, me parece fundamental. Y me parece que muchas de las cosas que lastran la fluidez de la relación entre los alumnos, los profesores, los compañeros y las familias es el no trabajar aspectos de relaciones humanas que, de alguna manera, hemos visto también aquí (Participante 13).

En general, se valoraba positivamente la aportación de recursos y herramientas útiles para el logro del objetivo docente relacionado con una mejora profesional:

Si quieres aprender más herramientas, si tú ya tienes 85 herramientas, pero es que quieres tener 95, las que sean, las que te aporten.... Pues bueno seguiremos haciendo cursillos que nos den herramientas y este, en concreto, es uno de ellos. (Participante 14)

Pues yo creo que lo que te he dicho realmente, que es para mí como una herramienta, un recurso más que yo cargo a mi mochila para afrontar mejor mi trabajo, para intentar hacer las cosas bien. (Participante 16)

Porque cuantas más herramientas tengas, cuanto más conocimientos tengas de todo lo que te rodea, pues más capacidad tendrás para conseguir tus objetivos. Sí, sin lugar a dudas. (Participante 17)

Tanto desde el punto de vista personal; porque las repercusiones de la formación en el bienestar personal redundan en una mejora profesional:

Uy, sí; a mí me parece fundamental. Me parecía antes y me sigue pareciendo ahora; primero, porque te sirve a ti personalmente para estar en el aula y estar mucho mejor,

porque si tú sientes mejor... ya no solamente con los niños, sino tú misma, y, luego, porque si realmente puedes ayudarles a ellos a sacar todo su potencial... (Participante 18)

Pues porque sacas algo en claro y una manera distinta de enfocar la vida que al final es lo que haces... tú vas más relajada a clase y los chavales lo perciben, o sea, y el refuerzo positivo siempre es bueno. (Participante 5)

Como desde el punto de vista relacional. Como se señalaba anteriormente, la profesión docente es eminentemente una profesión de relaciones:

Sí. Porque aquí es la relación humana constante y encima con un montón de gente al día. Yo tengo cantidad de amigos y conocidos que tratan al día máximo con 3 o 4 personas, 2, 3, nadie... o 1 ¿Pero con 70 personas diariamente? Es una locura. Entonces, claro, sufrimos un desgaste muy fuerte... Entonces, yo creo que es muy bueno este tipo de cosas, iniciativas. Yo creo que nos puede venir de perlas, a nosotros y a ellos, es que si no, es una pasada. Es muchísimo desgaste. Es mucha gente al día. (Participante 2)

Otra de las razones de esta utilidad es porque ofrece herramientas válidas para estas relaciones personales tanto con los compañeros, como con los alumnos, como con las familias.

Porque es una cosa que te ayuda en la relación con los demás. En este trabajo un docente es un trabajo cuerpo a cuerpo, con los chavales, con los padres, con los compañeros... Es una profesión que no estás con un ordenador con una pantalla, es una profesión de muchísimo contacto. Entonces una cosa así, pues claro, que ayuda en las relaciones personales. (Participante 1)

Y la mejora de esta relación puede verse en clave de ayuda a la comunicación respetuosa, empática y teniendo en cuenta el lenguaje.

Sí, sí... porque, al fin y acabo, son útiles para comunicarse y nuestro trabajo consiste en comunicarnos, principalmente. Y comunicarte de una manera que sea respetuosa, no agresiva, que tenga cuenta a las personas... que cuide a las personas, no que les haga cariñitos, sino que las cuide y las considere como entes valiosos... Entonces, eso, como técnica de comunicación, me parece que sí que es útil. Daño no va a hacer. Mejor tratar a las personas con respeto, con respecto a tu materia y con respecto a las otras personas, que lo contrario. Mejor eso que imbuirse de superioridad y andar poner etiquetas y... castigando a los demás. (Participante 19)

Entonces, ha sido muy útil y por ejemplo a mí personalmente me ha gustado mucho lo que se ha dicho sobre el lenguaje creo que es muy importante y no sólo a nivel de trabajo sino de la vida personal. (Participante 1)

Otra de las razones es que ofrece un abanico de posibilidades, primando una visión positiva, tanto en la manera de enfocar las situaciones como de enfrentarse a los posibles resultados...

Porque creo que te pueden ayudar a tener más de un enfoque, a no buscar solamente una respuesta a una pregunta, sino a tener más opciones. Más opciones ante una cuestión. Y eso a mí me interesa. No creo que haya solamente una respuesta a una pregunta, yo creo que el pensamiento divergente se desarrolla y eso es interesante. (Participante 11)

¿Lo más importante del curso? Pues enfocar las cosas de una forma positiva porque ves que efectivamente tienes mejores resultados que si enfatizas lo negativo todo el rato. (Participante 5)

Por último, otro de los motivos para valorar la utilidad del coaching para los docentes es por su carácter práctico:

Lo más importante ver que en un momento dado me ha ayudado a darme cuenta de errores míos o errores ajenos y, en ese momento, poder reaccionar y cambiarlo... por lo menos darte cuenta de tus errores o tus meteduras de pata que te ayuda a darte cuenta y como que se te abre algo positivo por delante, como posibilidades de cambio, posibilidades de mejora... posibilidades... que no es tan difícil. (Participante 2)

Sí, sin ninguna duda. Por todo el aspecto práctico que te he comentado, porque a mí me ha sido útil, fundamentalmente, porque le veo utilidad no solamente para mí sino para todo el mundo y porque creo que la dirección en la educación ahora mismo va por ahí. O sea, que es un complemento bueno y que no lo tenemos... (Participante 18)

A modo de síntesis sobre las valoraciones y percepciones de la formación en coaching, parece que para la mayoría de los docentes se han cumplido las expectativas porque han aprendido algunas cosas sobre coaching y han aprendido nuevas estrategias y herramientas que les van a servir en su día a día. Se ha valorado que la formación fuera en su lugar de trabajo y también que supusiera una reflexión sobre cómo piensan, sienten y actúan y si eso concuerda con lo que ellos quieren, tanto a nivel personal como profesional. Por último, en cuanto al aprendizaje, en general han aprendido cosas nuevas —especialmente, porque

siempre se aprende algo—; han validado u ordenado un conocimiento intuitivo que ya utilizaban; y han recordado un conocimiento previo aprendido de manera explícita. En conclusión, se llevan unas reflexiones y unos aprendizajes objetivos sobre los que seguir trabajando para desarrollar sus habilidades personales.

6.3 CAMBIOS PERCIBIDOS POR LOS PARTICIPANTES Y RESULTADOS

Nuestro objetivo en este apartado es analizar los cambios declarados con respecto al contenido de la formación y, por lo tanto, la evolución y desarrollo de las habilidades intrapersonales e interpersonales percibidas por los docentes participantes, combinando los resultados de ambas aproximaciones, cualitativa y cuantitativa.

Sí, de manera positiva. Sé que son avances muy pequeñitos, muy poco a poco, pero saber que esto existe y que hay un montón de herramientas pues siempre te anima a seguir investigando o a tener en cuenta ese tipo de cuestiones porque son como las que están ahí y a mí, al menos, me interesan. (Participante 11)

Pues bien, bien; no son totales ni mucho menos; son pequeños apuntes, pero, por lo menos he empezado a ser consciente de ellos; que antes: “Soy así y soy así y punto”. Ahora: “Soy así, pero puedo intentar cambiar un poco”. (Participante 1)

Los motivos por lo que los cambios son pequeños, según los docentes, son, en primer lugar, porque la formación ha sido solo una introducción al coaching y no ha sido ni muy extensa ni muy profunda.

Me ha resultado interesante, quizás habría... bueno... igual al final el tiempo es escaso, las horas se hacen pocas porque te quedas con ganas de profundizar más en cada uno de los conceptos que hemos visto; pero el tiempo era el que era... pero sí, yo me he quedado con ganas de más, de profundizar, de ver un poco más allá [...] Yo creo que, para una introducción, para conocer un poco el mundillo, perfecto y ahora sería como eso, una segunda parte, ahora ya la profundización. (Participante 12)

En segundo lugar, porque todavía necesitan más práctica y vencer automatismos.

Bien, lo que creo que el camino es largo y que todavía muchas cosas por hacer, pero lo que hasta ahora he aprendido y lo que he aprendido en el curso, sí que creo que me ha servido y que me ha venido muy bien, la verdad. (Participante 16)

Luego, la puesta en práctica siempre es algo que... que tú quieres, pero luego la realidad se... Se... Se vuelve porque tú tienes que seguir la dinámica. Entonces por eso digo que en ese sentido son pinceladas que te quedan ahí, ¿no? (Participante 6)

Igual que señalaban que esta formación no se la recomendarían a algunos docentes porque es muy dispar a su forma de actuar, también se señala que la pueden aprovechar más los docentes que ya comparten esta línea de trabajo para continuar con ella.

Yo creo que algo de hincapié y algo de trabajo siempre... se hace un poco de surco, siempre va quedando... pero es verdad que, como todo, como todo, te viene mejor si ya eres un converso desde el principio, vamos a ver, aprovechas mucho más desde el principio. (Participante 21)

Lo que sí que valoro es que, al final, el curso, más que el curso, es lo que tú pongas en práctica porque si tú haces un curso... “Ah, que es todo muy bonito y tal”. Pero luego no pones en práctica nada... Entonces yo creo que lo valoro en pequeña medida, no es que sea una transformación en mi vida, ni mucho menos. Pero digamos que es como unos pequeños aspectos que me ayudan a seguir en esa línea de avance, de crecimiento, y tal... son pequeñas cosas, pero que tienen ahí como mucho... a la larga creo que tienen... que producen cambios... Pero bueno, de momento son cosas pequeñas, pero sí. (Participante 15)

A continuación vamos a analizar de manera individualizada los cambios que los docentes han introducido tanto a nivel personal como en las relaciones con los alumnos y con los compañeros y, dentro de cada uno de estos apartados, analizaremos si estos cambios han tenido alguna repercusión y a qué nivel se ha producido.

6.3.1 A NIVEL PERSONAL

Como señalan algunos docentes, antes de poder ayudar a los demás a desarrollar habilidades como la confianza en uno mismo, primero tiene uno que estar seguro de que se ha desarrollado su equivalente a nivel intrapersonal.

Primero para poder aplicar los principios del coaching, los tienes que tener muy claros. Te tienes que llevar bien contigo misma y tienes que estar medianamente equilibrada o bastante. Claro que sí, esto lleva a una reflexión de cómo hago las cosas, cómo las oriento, cuál es mi comunicación con los demás. Sí. (Participante 14)

Para mí es muy importante. Pero, fíjate, yo creo que veo más importante ser líder de mí misma, que fomentarlo en lo demás, en principio. Si no puedo ser líder de mí misma, entonces, ¿cómo voy a liderar a los demás? ¿O insinuar siquiera que lo sean? Ahí yo creo que tengo que hacer todavía mucho trabajo conmigo misma para poder ayudar a los otros. (Participante 18)

6.3.1.1 Autoconocimiento: reflexión, observación y toma de conciencia

Como decíamos con respecto a los cambios en general, según sus declaraciones, los docentes no han introducido grandes cambios en la manera de relacionarse consigo mismos. Principalmente se señala la existencia de una reflexión, una observación y una toma de conciencia de lo que uno piensa, dice y hace y de lo que quiere.

Ese tipo de cuestiones, el pensar que hay que estar más atento a lo que uno hace, a lo que uno dice y a lo que uno quiere, muchas veces, dependiendo de cómo te lo plantees pues ves las cosas desde un punto de vista o desde otro y ahora mismo no sabría ponerte un ejemplo de esto [risas]. (Participante 11)

En primer lugar, algunos docentes hablan de que ha habido una reflexión sobre los aspectos que se trataban en la formación:

Tal y como hablamos, el impacto de estas cosas no es rápido, es más un tema de haber dedicado tiempo a reflexionar. Desde punto de vista de la reflexión sí; desde el punto de vista de cambios, digo de confianza en mí misma, bueno pues esto será... Pero bueno, me parece que para las expectativas que tenía del curso, suficiente; no soy tan ambiciosa de que piense que eso no es suficiente. (Participante 13)

Además, esta reflexión ha llevado a una observación de uno mismo:

Pues igual no he revisado mucho, simplemente, me observado en ese que decía: “Jo esta...”. Muchas veces te das cuenta después, claro, que eso es importante... porque te das cuenta... “Jo es que tenía que haber dicho esto... No tenía que haber dicho... Cuando estaba en esta actitud... “. Pero bueno... Sin más. No es que haya hecho una revisión así a fondo, bueno, alguna cosa me he dado cuenta pues para modificarla, claro, pero no de una forma así muy sistemática. Te das cuenta de que algo lo haces mal, pero, bueno... Mal, quiero decir, que es mejorable. (Participante 15)

Y esta reflexión y observación ha llevado a los docentes a una toma de conciencia. Una de las docentes señala que ha tomado conciencia de cómo se limitaba a sí misma a la hora de definirse y que cree que eso lo puede cambiar.

Sí, me parece muy importante lo del lenguaje, pero hay veces que lo tenemos tan interiorizado... Pero es verdad que las palabras como: todo, nada, siempre, nunca, o el tener preconcebidas esas ideas de uno mismo de yo soy tal... Que al final es verdad que todo eso lo puedes cambiar... en el ejemplo mismo ese que te he puesto de: “Me agobiaba y pensaba siempre...”. No, ahora en mi día a día y... esas son ideas preconcebidas que tienes de ti mismo que en realidad no son así y creo que eso lo puedes extrapolar a muchas otras cosas, a todas las ideas que tienes preconcebidas de que: “Es que yo soy muy exigente o es que soy muy perfeccionista o es que yo soy poco práctica o es que tengo un carácter desmedido o es que... “. Porque a veces todas esas cosas las puedes ir puliendo, lo que hace falta pues eso trabajo. Y hace falta un entrenamiento y además es que yo creo que precisamente lo del coaching... (Participante 16).

Otra de las docentes declara cómo se ha dado cuenta de algunas cosas que le resultaban fáciles con los alumnos y no lo practicaba con ella misma:

Lo más interesante ha sido poder tener claves para abordar algunos aspectos de mi personalidad. Sobre todo, de mi personalidad, digamos desde otro punto de vista, desde otro punto de vista distinto al que tenía hasta ahora [...] lo que pasa, lo que me ha supuesto más descubrimiento es que esas claves que para mí me parece más sencillo practicar con mis alumnos, conmigo misma no lo hago. Por eso a nivel profesional ha tenido menos impacto que a nivel personal. (Participante 13)

Además de la toma de conciencia, algunos docentes también han llevado a cabo algunos cambios.

Me presto más atención a mí misma, a lo que yo pienso, a lo que yo siento, sí. Y, sobre todo, a la manera como lo puedo solucionar. Me cuestiono más cómo lo puedo solucionar. No los problemas externos... sino interiormente cómo lo puedo solucionar. Es como si fuera un poco más flexible, un poco más abierta conmigo misma, eso sí, también lo he notado, como si estuviera en el camino, ¿no? Mirar hacia dentro y a ver qué es lo que pasa, qué es lo que me bloquea a veces para poder solucionar este problema. Yo me encuentro más flexible conmigo misma. (Participante 18)

Además, les ha servido para tomar conciencia de algunos de sus propios recursos.

Todos esos aspectos estaban ahí como pululando, pero ha sido como que la punta de la brújula apunte hacia ciertos aspectos. Trabajas con todos esos, está claro, con esos y más; pero como que te dice la brújula, con el coaching te dice: “Por aquí, por acá, hay que fijarse en estos aspectos para mejorar...”, ¿no? Eso es. (Participante 2)

6.3.1.2 Confianza en uno mismo

También el lenguaje lo utilizan para generar confianza en sí mismos:

Esa vocecita negativa que está ahí... eso de que el hombre es el peor enemigo del hombre, pues eso intento poco a poco acallararlo y, a veces, que me ha pasado y que lo he logrado y me he dicho: “Ves”. He empezado mal, sintiéndome mal, pero he logrado superar eso. He logrado hacer un ejercicio de autoconfianza y he logrado dejar ese mal comienzo (Participante 1).

Algunas docentes señalan que el tener otras herramientas les ha servido para reforzar su confianza.

Yo confianza en mí misma yo creo que ya tenía es verdad que lo refuerzas porque ves otros enfoques de cómo puedes hacer las cosas que nunca te habías planteado y entonces dices pues yo puedo hacer las cosas de otra manera (Participante 1).

Otras docentes hablan de cómo han ganado confianza en ellas mismas y también su autoestima, en especial en relación con sus compañeros. Una de las docentes porque creía que ella no lo hacía tan bien como sus compañeros y otra ha sentido más confianza en sí misma para decirles lo que piensa:

Pues yo creo que me ha agradado, como quererme un poco más, como valorarme un poco más, tener mejor..., porque luego ves que otros hacen... yo soy tendente... no hago mucho informática, que me cuesta... no hago trabajos en grupo, que veo a otros... bueno, pues aprender un poco que lo que yo hago... para mí es muy importante las explicaciones, que los alumnos comprendan... es muy importante que el profesor diga bien para que tú lo captes bien... Yo esas cosas, sí que las hago, quizá no trabajo en grupo, ¿no? Pero sí que me molesto en explicar bien o, si no lo entienden de una manera, ponerles un ejemplo de otra. Yo también hago cosas bien. Como el quererme un poco más, el decir bueno, que se pueden hacer muchas cosas, pero yo no lo hago tan mal todo... me agradó en ese sentido [...]El sentirme que no soy... o que soy tan buena como otros... [risas] Bueno, tan buena no, no sé. Bueno, que hay otras cosas que

yo hago más o menos bien... O sea, que yo tengo que valorar lo que hago también (Participante 10).

Yo creo que, con los compañeros, la confianza... sobre todo, quizá más a la hora de decir lo que pienso, sí... Lo veo diferente desde que comencé el curso a ahora, la manera de enfrentarme, de decir: ¿Por qué no puedo decir yo lo que pienso?, ¿no? Si, a fin de cuentas, soy igual. Eso sí también lo noto. [...], pero no me causa estrés la relación con los niños, ni preocupación; creo que soy perfectamente flexible y amoldable, no me preocupa. Con los adultos sí. (Participante 18).

Para una de las docentes ha servido para darse cuenta de la poca confianza que tenía en ella misma e intentar cambiar el enfoque:

Pues mira: ser más consciente de la poca confianza que tengo en mí misma. Cambio, sí. Lo que te comentaba ahora, pequeños objetivos y verme un poco desde fuera, intentar verme desde fuera, que no lo consigo; pero intentar un poco ponerme y verme desde fuera... si es tan tremendo o por qué, a veces, tengo tan poca autoestima, tan poca confianza. (Participante 18)

6.3.1.3 Responsabilidad personal

Otro de los temas que tratamos en el curso que es clave para el coaching es la responsabilidad personal entendida como lo hace coaching como responsabilidad con lo que uno piensa, siente, dice o hace. Algunos docentes, señalan algún cambio a este respecto.

Pues el ejemplo que hemos puesto en las entrevistas [sesiones individuales], por ejemplo, con lo de las TIC. Cómo afrontarlo... La manera de enfocar los pensamientos, por ejemplo, no crearme ese círculo que me suelo crear normalmente... Eso sí que me ha servido. Como un poco... como una secuenciación y una planificación de lo que pienso, de los pensamientos, fundamentalmente (Participante 18).

Yo no puedo arreglar eso para nada. Entonces, como yo no puedo arreglar eso para nada, lo que tengo que hacer es trabajármelo yo. Yo no tengo por qué sufrir eso; si yo pudiera arreglar algo... pero, ahí, no tengo nada que arreglar. [...]. Porque es un problema mío. Claramente, el problema lo tengo yo; si me afecta a mí, el problema es mío (Participante 21).

A modo de síntesis, vemos que algunos de los docentes hacen alusión a la manera de comunicarse consigo mismos, otros a la confianza en sí mismos y otros a la responsabilidad

personal. En general, los docentes suelen hablar de algunos cambios, pero no a todos los niveles. Los docentes han introducido cambios con respecto a algunos aspectos y con respecto a otros no.

Y luego, por ejemplo, yo veo por ejemplo la toma de conciencia y el lenguaje empleado para mí ha sido imprescindible, para mí eso sí. Pero por ejemplo, luego, hay otras cosas con respecto a mí misma que no he visto ningún tipo de evolución... en la confianza o en la seguridad en mí misma, en eso no he visto tampoco una evolución... Con respecto a la primera entrevista antes del curso. (Participante 16)

6.3.1.4 Comunicación

Varios docentes han pasado de tomar conciencia de cómo es su comunicación consigo mismos a efectuar cambios. Unos señalan que han cambiado la manera de definirse; a veces, el cambio se percibe en el uso del lenguaje y, a veces, se transforma la concepción limitadora de uno mismo hacia una visión con más posibilidades.

A ver, la confianza en uno mismo... Yo parto de la base de que soy una persona... [Se interrumpe y ríe]. A ver, no se puede partir de esas premisas... ¿Qué hemos aprendido en el curso de coaching? [risas]. ¿De todo o nada...? Yo no soy de esa manera... Normalmente, actuó de una forma insegura; entonces, para mí es algo que tengo que trabajar, algo personal que tengo que cambiar y el curso lo podría aplicar a eso. (Participante 16)

Yo me doy cuenta de que mi lenguaje, a la hora de ponerme determinadas trabas para abordar cosas... [...]. Por ejemplo, con respecto a esos miedos para abordar cosas nuevas, quizá porque siempre pienso, cuando abordo cualquier cosa, pienso que, o la abordo para que salga super bien o no me vale la pena y por ese camino... claro... Me quedo... Me ha servido el curso para tener ideas... para cambiar ideas sobre este asunto. (Participante 13)

También han tomado conciencia de que el lenguaje que utilizan consigo mismos no es amable y respetuoso y han intentado cambiar su estilo de comunicación por otro más positivo.

Pues sí, por ejemplo, a veces me pasa tengo mal día o me ha pasado algo y hay veces que vas a clase y yo misma me digo: "¡Ay, qué mal lo estoy haciendo! ¡Ay, que no sé qué!". Pues todo eso que es una falta confianza, pues estoy siendo consciente y cuando

tengo un atisbo de que me va a pasar, he intentado un poco de acordarme de esto y decir: “Venga cállate, no seas tú tu peor enemiga, ¿no? (Participante 1)

Pues sí, el lenguaje que utilizas a veces, que a veces puede ser negativo e hiriente, pues darle una vuelta y hacerlo como un logro, como que va a ser posible darle la vuelta y cuando le das la vuelta... Pues lo que decíamos del problema y reto, es que es clarísimo. Ese ejemplo fue clave porque yo tengo un problema... No, tengo un reto y a ver cómo lo voy a cambiar. Y sí que sirve porque lo ves más asequible, ves las cosas más asequibles, si cambias y te lo planteas de otra manera. (Participante 5)

Por último, el uso del lenguaje es utilizado como una estrategia para tener en cuenta y desarrollar sus propias habilidades.

Bueno, sí, sí que cosas... que me digo: “Venga va, pues con esto ten más calma... con esto recuerda que tienes que... no olvidar los objetivos que te has propuesto”. Eso sí. “Pues, recuerda que... No seas impaciente, no te aceleres”. Esas cosas sí que me las digo; por ejemplo en este momento con ciertas situaciones. Sí. (Participante 11)

6.3.1.5 Repercusión sobre bienestar general

Les hemos preguntado a los docentes qué habían supuesto estos cambios a nivel emocional, cómo les hacían sentir y las valoraciones que hacen de los cambios introducidos es positiva. Algunos docentes se sienten bien, aunque sólo sea por intentarlo, por ver que no se han acomodado:

R: Hombre, pues, es positivo. Cuando notas que estás mejorando o solamente por intentarlo, ya te sientes un poco mejor, ¿no? Sientes que no eres una persona que te has acomodado, que intentas mejorar a nivel humano (Participante 1).

Para otros, los cambios han sido muy positivos:

Yo muy positivamente; a mí la verdad es que me han venido muy bien. La verdad es que es una gratificación porque hemos podido hablar de problemas nuestros que generalmente no hay salida... no se tocan. Los hablamos entre nosotros, pero a veces sentimos que es un callejón sin salida porque a veces no tienes herramientas, ni sabes muy bien qué hacer en ciertas ocasiones, haces lo que puedes, lo que buenamente puedes, estamos todos igual... (Participante 2).

Otros docentes hablan de un nuevo encuadre positivo de las situaciones o de cómo haciendo cosas en positivo, se obtiene un resultado positivo o cómo una manera más positiva de enfrentarse a las situaciones complicadas incide en su bienestar.

A nivel personal, pues a nivel personal yo creo que me ha servido para intentar enfrentarme a las cosas de forma más positiva, posiblemente de forma más positiva en general a mi vida profesional, ¿no? A decir "Esto no es una dificultad", ¿no? Esa frase. Si no: "Esto es un reto" o "Esto tiene solución y lo puedo hacer, si lo he hecho otras veces pues...", tal. Quizá es algo que yo creo que he hecho otras veces, ¿eh? Pero quizás ahora lo hago de forma más consciente, esa es la sensación que tengo, ¿no? (Participante 6).

P: ¿Cómo te hace sentir esto?

R: Bien, bien porque ves que dándole... o sea, que, haciendo cosas positivas, salen cosas más positivas, entonces, al final cuando uno no está todo el rato metido en la negatividad... si estás fomentando algo positivo, te sientes mejor. Ves la vida más alegre, menos problemática (Participante 5).

Por último, algunas docentes hacen referencia a que los nuevos aprendizajes para afrontar los retos les proporcionan tranquilidad y seguridad:

Más tranquilidad para mí y un poco más de seguridad. Ya te digo que no es un cambio espectacular porque el tiempo es muy poco, lógicamente, se necesita mucho más trabajo; pero sí esa puerta para saber el cómo. ¿Te acuerdas de que la primera entrevista que te comenté: "Es que el cómo no lo sé, sé el qué, pero desconozco el cómo"? Bueno pues empiezo a saber un poco el cómo y eso es lo importante, me parece más positivo (Participante 18).

A nivel sentimientos... pues no lo sé. A lo mejor... ¿algo más tranquila? Porque dices, bueno yo tengo parte del control de lo que puede pasar, entonces, dices, bueno... paras un poco y en lugar de lanzarte en picado, pues paras un poco y te sientes más en control de lo que puede pasar... un poco más segura, más en control de la situación [...] Yo creo que de dos formas: por un lado, a ti te da calma y tranquilidad porque dices, yo tengo en parte el control, esto no va a ser una bomba que va a salir por cualquier lado porque yo tengo parte del control (Participante 3).

6.3.2 LA RELACIÓN CON EL ALUMNADO

En cuanto a la relación con el alumnado, los profesores han introducido cambios relacionados con los contenidos vistos en el taller como son la confianza, la comunicación y la responsabilidad personal. En general han utilizado estos recursos en sus clases, pero también con alumnos concretos con los que percibían una especial dificultad:

P: ¿Me puedes poner algún ejemplo de cómo has usado esto?

R: Pues ya lo hablamos en la entrevista [sesión individual de coaching]. Un chaval que se me estaba escapando y me hizo retomar... a ver... ¿qué ocurre?, ¿por qué?, ¿qué pasa?, ¿cómo puedo hacerlo? Hablo con él... lo he retomado, ¿eh? Lo iba a retomar sí o sí, eso también, como fuese. Bueno pues lo he aplicado en concreto con este chico. (Participante 20)

En primer lugar, los docentes nos hablan de una toma de conciencia relacionada con la responsabilidad personal y con la idea de que no todo lo que pasa es atribuible al alumno, sino que también está en sus manos introducir cambios para que mejore la relación:

Pero con los alumnos yo creo que sí. O sea, sí que intento, parece que tengo más confianza... lo mismo lo sacan... o lo mismo es que no me explico bien... [...] Con ellos mejor, ¿eh? Quizá. O sea, y no les hecho tanto la culpa de que no, de que no entienden... y que sean ellos, que también siempre las explicaciones... mi forma de estar... hay días que estoy... y acepto más preguntas y otros días: "Pero, ¿esto no lo sabes? [enfadada]" Sí, que entiendo que hay dos partes, en ese sentido... me ha influido de esa manera.... (Participante 10).

Y cómo esto ha supuesto un acercamiento por su parte:

Sí, sí en la práctica docente, sí en lo que es las relaciones humanas, el trato humano con los alumnos como que me he sentido como que he dado más de mí misma, más humana, no tanta distancia, sino más acercamiento, más liso todo, más llano, más fusionado todo (Participante 2).

P: ¿Y esto de ser más consciente de la manera en que te relacionas qué ha supuesto?

R: Más acercamiento a ellos, ¿eh? Porque yo era bastante distante. Porque no hablaba con ellos de nada; ya te digo, yo hablaba por ejemplo en general... En general yo hablo porque hablo yo sola, quiero decir... [risas], pero me costaba mucho trabajo hablar de uno en uno... o sea... el acercamiento... y, sin embargo, ahora, siempre al final de la

clase... “Oye, [alumna], ¿tú vas a particular? ¿O cómo ves esto? Pero, como no estudies esto... Si son los mismos problemas, hombre...”. Como que tengo... y te dicen: “No, [Nombre], si yo sí que estudio...” O sea, más como de uno en uno... cosa que no hacía... yo antes sonaba el timbre y venga... (Participante 10)

Algún docente señala cómo a partir del curso ha pensado en alguna estrategia que no había aplicado previamente para desarrollar con los alumnos y fomentar el potencial de unos y que otros se sientan valorados al mismo tiempo.

R: Entonces eso... y, luego, con los otros, pues está yendo genial... lo de los otros, lo de los alumnos tutores está yendo muy bien.

P: ¿Qué es lo de los alumnos tutores?

R: Les he puesto a cargo de... un alumno, le he puesto un par de chavales que tienen dificultades... uno que es muy bueno, le he puesto para que vea su potencial, también, a ayudar... ayudándole a él yo también... cuando tiene dificultades: “Oye, pues no ha traído...”. “Pues no te preocupes, tú cuando tengas un problema, que no sabes... que estás allá en el callejón que no tiene salida, dime, que resolvemos”. Para que tampoco se me... Tampoco quiero agobiarles... a ver si para no agobiarme yo, al final, hago que se agobien otros... que tampoco es función... pero los chavales están encantados y están respondiendo genial.

P: ¿Y esta idea?

R: Esta idea surgió aquí... [segunda sesión de coaching individual]. Fíjate, estamos sacando más cosas de las que yo creía del curso... surge aquí al ponerte a pensar en cómo hacer para que el otro se sienta valorado. Cómo hacer que el otro se sienta más atendido y ponerte un poco en el sitio del otro. (Participante 22)

6.3.2.1 Confianza en los alumnos y su fomento

Por lo que respecta a la confianza en relación con los alumnos, los profesores hablan de confiar en los alumnos, por un lado, y de fomentar la confianza de los alumnos en ellos mismos, por otro.

A veces, la confianza en los alumnos parte de la decisión de tener más confianza, de pensar que pueden hacerlo y constituye, sobre todo, una intención:

O sea, "hoy hay que hacer las cosas más en positivo", lo de entrar en una clase, intentar verlos de una manera más positiva e intentando que ellos vengan, que me tienen mucho que dar... (Participante 6)

Por otra parte, algunos docentes, señalan la importancia de volver a retomar esa confianza en los alumnos. En especial, en aquellos con los que no se tiene tanta afinidad.

Es lo que más me ha gustado del tema, la verdad. Confianza en mí. Y también confianza en ellos que creo que la había perdido. Porque decía: "Buah estos, les voy a explicar esto, pero, no se van a enterar..." [farfullando en voz baja]. Y entonces dices: [tono alto y animado]: "¡Hombre no! ¡Pues cambia algo! Coge tizas..." o sea bobadas... Ahora cojo más tizas de colores... más bonito, más levanto la voz... Esto no lo sabes... pero cómo te ha salido... como que cambio algo de tal manera que consigan entenderme algo... O sea, lo que sí he ganado confianza en ellos que la había perdido un poco... la tenía... (Participante 10)

Pues sí creo que presto más atención a... por ejemplo, cuando estoy en clase, a no dejarme llevar... a ver, siempre tienes alumnos en los que confías mucho, con los que sabes, estás con ellos y alumnos a los que parece que, en principio, no te crees mucho... pues, siempre, intento tener mucho más cuidado con estos chavales, con los que, en principio, parece que tienen menos afinidad con la signatura, que les cuesta más... Pues eso para estar más pendiente de ellos... "Esto sí que podrás hacerlo, pues... fíjate". Guiarlos un poco más, darles una oportunidad más... Eso sí que intento hacerlo... Sí que intento que lo que para ellos es un rechazo o que están acostumbrados a... "Bah, yo en estos saco mala la nota o a mí esto no me va...". Pues intentar romper ese automatismo. (Participante 19)

También ha supuesto para algunas docentes especialistas en alumnos con dificultades académicas una nueva interpretación de las diferentes posibilidades de sus alumnos.

Pero digamos lo que ha sido más novedoso de esto del coaching ha sido esto de pensar y confiar en que la otra persona... y ahora me estoy... te estoy hablando de niños que tienen dificultades de aprendizaje... Ahí sí que me ha dado... decir, bueno, a ver, lo importante es confiar en que tienen sus recursos, sean los que sean, tienen sus recursos. Porque, a veces, cuando hablas con algún compañero en alguna reunión: "Es que este niño es un desastre, es que no va a aprender nunca...". Y entonces es como que ves que muchas veces los profesores, sobre todo con esos alumnos, es como que ya tienen expectativas de que no van a tal... Entonces, sí que me ha ayudado a ver a mis alumnos con posibilidades, de confiar yo en que tienen posibilidades, de avanzar, o de salir adelante en muchos aspectos. Además, estoy convencida que aunque no

salgan en los académicos, o mucho en los académicos, pueden tener recursos ahí importantes. Entonces, pues bueno... Eso sí que me ha gustado, digamos, ver esa confianza en la otra persona para resolver... (Participante 15)

En algún caso, se han percibido unos resultados inmediatos, en casos muy concretos:

¿La confianza en el otro? Eso es muy positivo, ya comenté un caso por teléfono te conté que con unos chavalitos que no son buenos en [mi materia], que tienen adaptación, sí que es verdad que cuanto más les he alabado y cuanto más he intentado motivar su autoestima y su autoconfianza más me han respondido y me han hasta sorprendido. O sea, sí que es verdad que cuando confías en los demás, los demás también te devuelven algo a cambio. Es como algo que no sé, es como un bumerán que vuelve a ti. (Participante 1)

Por último, también se señalan experiencias en las que el docente ha intentado fomentar la confianza de los alumnos en sí mismos como recurso de motivación:

¿Y en los demás? Yo he intentado aumentar la confianza de ellos... “¿No lo has hecho hoy? Pero bueno, yo confío en que tú puedes hacerlo, que venga... ánimo, que esto solamente es... una parte del proceso...” A lo mejor en los demás sí que he intentado desarrollarla más, demostrarles que sí, que tengo confianza. (Participante 3)

6.3.2.2 El fomento de la responsabilidad personal

Cuando se les pregunta a los docentes si han hecho alguna reflexión o han introducido algún cambio, relacionado con fomentar la responsabilidad en los demás, hay un grupo que lo ha incorporado a las relaciones con los alumnos.

Para algunos ha servido para retomarlo e incorporarlo, fomentando la autonomía y responsabilidad de los alumnos.

Con los alumnos sí que he pensado muchas veces: hay que enseñarles a pensar más y, entonces, al estar en el curso, me ha ayudado como a confirmar que efectivamente a veces... Que tengo que seguir trabajando en la línea de buscar la reflexión y que de ellos salgan las decisiones, en la medida de lo posible, ayudar a encontrar esa capacidad para tomar decisiones para hacer cambios. Entonces, me lo ha confirmado y también me ha hecho estar más alerta en qué momentos... [...] Como te decía, le he empezado a dar más importancia al lenguaje, a la forma en que digo las cosas y cómo pueden ser más sugerencias y menos órdenes o indicaciones determinantes. (Participante 13)

Otros lo han introducido en su práctica docente:

Por ejemplo en el aula ya te comenté que nos habíamos detenido en la evaluación a ver qué podía hacer cada uno para mejorar, partiendo de si estaban más o menos contentos con la nota que tenían. Como es un aspecto que uno siempre quiere mejorar pues les planteé qué podían ellos hacer para mejorar. Un par de cosas y que ese par de cosas las apuntaran y las fuésemos revisando cada dos semanas o tres. (Participante 11)

Otros docentes, han decidido escuchar lo que los alumnos quieren como método para fomentar su responsabilidad. Así, algunos docentes hacen referencia a escuchar las necesidades, intereses y deseos de sus alumnos, en lugar de decirles directamente lo que tienen que hacer:

Quizá más atención a ellos, a lo que ellos quieren. Que siempre piensas que eres tú la que sabe lo que ellos quieren; no, lo que ellos quieren, lo que ellos necesitan. Pero sólo tienes en cuenta lo que quieren para que... para motivar, para las actividades que eliges... lo que les gusta, más que lo que quieren en el fondo. Entonces, sí, eso ha sido un cambio, nunca creo que me lo he planteado. ¿Qué quieren ellos hacer? O sea, respetar lo que ellos quieren. (Participante 8)

Sin embargo, hay otro grupo de docentes que aún sigue pensando cómo ponerlo en práctica o dónde poner los límites:

Bueno lo de la confianza, eso sí que me ha servido, lo del lenguaje también, también, quizá no tener siempre... esto no lo tengo claro... el tenerles que darles yo las respuestas a todo... pues haz esto... haz lo otro... quizá, saber por lo menos que hay la posibilidad que se les puede ir preguntando... que ellos lleguen a alguna conclusión... (Participante 10)

Esa parte la he dejado para el año siguiente retomando lo anterior, aunque de un modo distinto, porque sí que es verdad que, a veces, cuando les dejas mucha libertad para ser creativos, se pierden... O yo creo que a lo mejor es darles ese guion de preguntas que tú dices. ¿Qué quiero? ¿Cómo lo voy a conseguir?, etc. Para plantearse el propio trabajo que van a hacer y entonces que ellos mismos ya saquen su propio guion, que tú puedes supervisar o decir venga adelante; no dejarles con la tarea porque por muchas indicaciones que les hayas dado, pero que nunca quieres alicatar del todo para que cada trabajo sea distinto, pero bueno. (Participante 8)

Para una de las docentes, está bien fomentar la responsabilidad; pero considera que los alumnos no tienen suficientes recursos y hay que darles pautas.

Y me parece, que como ya hemos hablado, para los chavales hay que hacer un poco de coaching, utilizando las preguntas poderosas a lo mejor, mucho cuidado con la confianza y el lenguaje... pero, luego, necesitan más normas, más normas de las tú les puedes dar a través del coaching, creo que necesitan “mentoring”, también (Participante 21).

6.3.2.3 Comunicación con los alumnos

La mayoría de los docentes ha introducido algún cambio en la manera en que interacciona con su alumnado, como veíamos más arriba, con respecto a la proximidad. Estos cambios se han introducido fundamentalmente en la manera de comunicarse con ellos, incorporando el uso de dos estrategias básicas: el uso de un lenguaje facilitador y la escucha.

Con respecto al lenguaje, ha habido una toma de conciencia en cuanto al uso que se hace de este y también en la manera de decir las cosas y se percibe un intento por cambiar la manera de dirigirse al alumnado, tanto en la forma como en el fondo:

Yo he entendido que sí, que el lenguaje es muy importante. Sí que es verdad y que era tendente más a ... “Pero, ¿esto no lo entiendes?” Nunca les he insultado ni nada... pero como... que lo que ellos te dicen y lo que tú les dices se lo puedes decir de muchas maneras y se lo puedes decir de una manera no brusca, que es adecuado, bien [...] porque, hombre, cuando le dices a uno: “Cómo... ¿esto no lo sabes? Es que lo tenías que saber ya... tienes que trabajar más...”. Siempre los estás como riñendo... nunca escuchas por qué no ha trabajado... porque no puede... bueno por lo menos a nivel de 4º que están muy desbancados, algunos. (Participante 10)

Algunos ponen de relieve su esfuerzo por no utilizar estrategias que ahora entienden como menos útiles, como “sermonear” o gritar.

Intento echar menos sermones [risas] echar menos sermones y poner en práctica lo de la confianza y que el otro descubra por sí mismo qué es lo que necesita... (Participante 9)

Sí, de que no sirve de nada cabrearse, no sirve de nada gritar, aunque lo hago... Lo sigo haciendo algunas veces... Esporádicamente. En algunos casos. Pero me he dado cuenta de que sirve más hablar con ellos y hacerles ver las razones por las cuales se comportan de esa forma. Más que eso que gritarles que no lleva a nada, solamente a que la situación se enquistase y sea peor. Mal para ellos y mal para ti. (Participante 17)

Por otra parte, la formación también facilita su toma de conciencia frente al empleo de un lenguaje negativo:

Por ejemplo, utilizo una frase negativa, con respecto a alguien... decir: "Eso no lo puedes hacer así..." pues darme cuenta... si digo eso, darme cuenta: "¡Jo, pues vaya comentario que he hecho!". La persona que lo está recibiendo es que le estas cerrando todas las puertas, la acogotas, ¿no? (Participante 2)

Otros intentan cuidar más el lenguaje y pararse a pensar antes de dirigirse a sus alumnos:

He intentado a lo mejor no ser tan mordaz o tan ácida a veces con algún alumno. Bueno vamos a ser más suave, vamos a intentar no... mirar un poco el lenguaje, cuidarlo, no decir lo primero que se te ocurre, sino pensarlo, repensarlo, tomarlo con más calma. (Participante 3)

Por último, algunos profesores, han empezado a utilizar un lenguaje inclusivo, que anime a todos los alumnos participar:

He aprendido a decirles: "Bueno, en esta clase te puedes equivocar... contesta lo que quieras, te puedes equivocar mil veces, no hay problema, no te valoro el que te equivoques..." Cosas así he aprendido... a que se les permita estar un poco más tranquilos... porque se está nervioso cuando te preguntan, ¿eh? (Participante 10)

Por lo que respecta a la escucha, algunos docentes señalan que han tomado conciencia de la importancia de escuchar lo que los alumnos tienen que decir, intentando poner en práctica una escucha activa sin juicios, tanto para practicar la escucha, como para escuchar más sus necesidades.

Eran pequeñas cosas, tampoco eran cosas demasiado grandes y luego también, procuro hacer una escucha activa; no, con un objetivo concreto; simplemente por el

mero hecho de entrenar la atención y, sobre todo, procurar no juzgar, sino hacer de espejo, pero no, con el objetivo de... Sino como para adquirir ese hábito como manera de estar o de escuchar. Luego vendrán los objetivos, cuando sea capaz de hacerlo sin juzgar o sin, a veces, hablar tanto o aconsejar tanto. (Participante 11)

Otra cosa así, en mi relación con los alumnos, yo creo que intentado escuchar más sus necesidades, sus demandas más que intentar digamos imponer... Digamos ser yo la que dice hay que hacer esto y pararme a escuchar a ver en qué punto están para, a partir de ahí, pararme a escucharlos un poco más. (Participante 15)

6.3.2.4 Empatía

La relación con el alumnado también puede verse mejorada con la puesta en prácticas de otras competencias abordadas en la formación. Así, algunos docentes declaran haber cambiado la manera de mirar lo que sucede con sus alumnos, poniéndose en su lugar.

A nivel profesional pues un cambio más que nada de trato con alumnos. Porque el mayor número de horas las paso con alumnos, así que yo creo que el mayor cambio ha sido eso, el ponerte en los zapatos del otro, intentar ver su parte de mundo, el intentar controlar lo que les dices y cómo se lo dices. (Participante 3)

Una de las docentes señala cómo ahora se para más a entender el punto de vista de los alumnos, incluso, intentando fomentar la confianza y la empatía de otros profesores:

Sí. Bueno yo... sí, quizás más la confianza en los demás... porque confianza en mí misma sí que creo que tengo bastante, pero la confianza en los demás... sobre todo, en ponerte más en el punto de vista del alumno... cuando viene algún profesor y te dice: "Mira que con este no hay nada que hacer, este ya va para septiembre". Intentas que ese profesor cambie la mirada, que confíe en el alumno... "Jo, pues no, todavía está a punto de cambiar... o puede que el sí que esté poniendo algo de su parte y que tú no lo estás viendo...". En ese aspecto me ayuda a... me ayuda a reflexionar más, a ponerme más en el punto de vista del otro y a confiar más en que sí que pueden... los alumnos. (participante 12)

6.3.2.5 Repercusiones sobre el bienestar

Los docentes parecen percibir algunas mejoras en relación a su bienestar, por lo que deciden continuar con lo aprendido. A veces, reconociendo que no ha pasado el tiempo

suficiente para ver resultados evidentes, también perciben , de forma indefina, que algo va bien.

Tampoco tienes unas herramientas de evaluación que piten, que digan: “Piii”. Porque es una puesta en práctica que va repitiendo, que va repitiendo, que va repitiendo; bueno, si la vas repitiendo es porque... si no dejas de hacerlo es porque algo ves que va bien; pero exactamente qué... igual no obtienes los resultados que quieres, pero ves que con esos alumnos pues tienes luego cierta empatía. Pero a veces poco más, no sé qué decirte. Tampoco ha pasado tanto tiempo para poder decir, “Jo, qué bien” (Participante 11).

Por otro lado, con respecto a los resultados observados en relación con el alumnado a partir de los cambios introducidos, la mayoría ha percibido algún tipo de avance. Entre estos, podemos destacar en primer lugar, cuando los participantes hablan del bienestar de sus alumnos y de la motivación, en especial del alumnado menos participativo o con más dificultades; y, en segundo lugar, cuando los participantes hablan de su propio bienestar como resultado de la mejora en la relación con el alumnado.

Con respecto al bienestar de los alumnos son varias las profesoras que perciben cambios en sus actitudes, los encuentran más tranquilos y más contentos: “Están más tranquilos, me sonríen más... están un poco más dicharacheros. Hemos pasado por una etapa que estaban muy callados...” (Participante 2). Tanto por el cambio en la manera de comunicarse con ellos: “Y bueno a ellos les gusta, porque siempre hablas en positivo y ahí haces un refuerzo que para ellos es importante” (Participante 11), como por mostrar más confianza en ellos:

Yo creo que lo hago con los chavales, efectivamente, se sienten mejor. No les cae la bronca y ellos, cuando les dices que pueden, echan una sonrisita como diciendo, jo, pues es verdad, voy a esforzarme y tal vez cuando llegan a casa se les olvida, pero es un granito de arena para estar ahí y apoyarles. (Participante 5)

Yo creo que ellos notan que tú estás depositando cierta confianza y bien, en el primer momento, ellos como que asienten o... Yo creo que trabajan de una manera más distendida...Siempre tienes que estar ahí por detrás, pero creo que hay una manera más distendida e incluso, pues bueno... Siempre les dices: “Si hay un problema, tú me lo cuentas, bla, bla, bla”. Sí, se genera un estar mucho más relajado. Eso es lo que yo procuro, que en clase estén trabajando, estén contentos y vengan con cierta

motivación. Y hacerles ver que lo que están aprendiendo es importante. (Participante 11)

Con respecto a la motivación, también se ha percibido algún avance. Algunos docentes los señalan a nivel de aula donde se puede percibir otra predisposición y, otros, con ciertos alumnos en particular, en especial, con aquellos habitualmente menos participativos.

Sí. Bueno, cambio no sé, creo que los cambios se dan muy lentamente, pero sí que... cómo decirlo... Sabes que es algo importante que está ahí y cuando quizás formulas preguntas donde el alumnado, por ejemplo, se tenga que implicar de otra manera, primero... ahora tiendo a hacerles ver que ellos van a ser capaces de hacerlo y a partir de ahí, les planteo una actividad. Y yo creo que ellos, al ver ellos que yo confío en que ellos pueden hacerlo, van con otra de predisposición. (Participante 11)

Por eso, porque con los alumnos, cuando les vas diciendo que son capaces, que lo pueden hacer... Ahí sí que funciona, sí que puedes llegar a rescatar alguno que otra vez en... Sí, ahí sí. Cuando das la clase en general como grupo es más difícil; es más como para tratar individualmente a un pequeño grupo. (Participante 5)

Yo veo que, al menos, muchos de ellos se esfuerzan en intentarlo. En lugar de decir... o lo que ellos te transmiten... esperar a que tú lo digas pues... a ver quién lo dice, a ver quién lo adivina. Sobre todo, cuando les dices: "Lo que estamos haciendo... por ejemplo, estas preguntas... estas preguntas son para todo el mundo, todo el mundo puede contestarlas.... Estoy preguntando cuál es vuestra opinión, qué habéis entendido... No hay respuestas que están bien y que están mal, lo que tú has entendido vale". Entonces, hay personas que nunca dicen nada y se animan a decirlo. (Participante 19)

Por último, cuando se ha intentado recuperar a alumnos concretos, de manera general, se ha percibido una evolución. Aunque, a veces, no está tan claro que se haya obtenido algún resultado o los avances sean pequeños, lo que se percibe de las declaraciones es que bastantes docentes han vuelto intentar retomar a alumnos que daban por perdidos.

Hablo de una persona en concreto que tiene suspensas las evaluaciones, pero que es una persona que noto que ha evolucionado positivamente... y creo que ella misma, aunque tiene algún deje macarra y, de vez en cuando le sale, creo que también habido una evolución positiva y creo que sí que ha podido... que sí que su confianza es mayor. Sí. (Participante 16)

Con el chaval concreto, [primera sesión individual] con el que a mí me preocupaba... pues vamos a hacerle... pues va haciendo, va haciendo cositas y, ya sabes que todos los días no son iguales... otro día, se te vuelve para atrás; pero, bueno, estamos haciendo... “Toma, te voy a facilitar... Ya sé que tú me fallas por aquí, te voy a facilitar por este otro lado”. (Participante 22)

En el momento que lo hablamos, sí, lo pensé mucho y lo llevé tanto al plano personal como al de las aulas; había un par de chavales con los que yo pues... pensaba que... bueno, quería tirar la toalla y bueno quise hacer algo por no perder... por mantener la confianza en ellos... y tengo que decir que vi que no ha llegado a nada, lo intente y ahí estoy, pero la verdad es que resultados no hay muchos. (Participante 9)

Respecto al impacto que el cambio en la forma de entender al alumnado puede tener sobre el bienestar del profesorado, vemos cómo para algunos profesores los cambios introducidos les han servido para sentirse mejor con sus alumnos. En los siguientes ejemplos, una profesora nos habla de un cambio de perspectiva y un profesor, del resultado de afrontar un problema con un alumno.

Con los niños, ¿qué me ha supuesto? Pues mejor, que estoy más tranquila, más relajada desde que he tomado más distancia y, bueno, me digo, a pesar de que no hagan esto, de que no respondan como yo quiero... ¡Buah!... Lo vamos a orientar de otra manera, sin caer en el enfado. No lo consigo siempre, claro, todavía me sigo enfadando, ¿eh? [risas]. Pero sí que ha habido unas cuantas veces que he sido consciente de que lo he controlado. He dicho: “Chis, respira, toma distancia y abórdalo de otra manera”. (Participante 14)

Pues quizá el ejemplo que estamos viendo del alumno disruptivo, me ayudó a pensar qué tengo que hacer o qué pautas puedo seguir para yo encontrarme mejor con él en clase. Hablar con él, hacerle ver que la situación que él tiene es consecuencia de sus propios actos y no del resto de la clase y bueno ayudarle a mejorar. Sí, él mejor, yo mejoré, me siento mejor. Yo me siento bien cuando mis alumnos responden y cuando lo que yo les pido me lo hacen y eso da mucha satisfacción. (Participante 17)

Según señalan algunos docentes, aunque los resultados en los alumnos son pequeños o no son tan evidentes, especialmente en lo que a lo académico se refiere, cambiar ciertas actitudes les ha servido para encontrarse mejor ellos: “Con respecto también a los chicos, también he notado que el curso me ha servido, a veces, también, para no frustrarme cuando no he conseguido algo con un grupo” (Participante 16).

Con los alumnos lo he intentado muchas veces y lo sigo intentando, ¿eh? Y sí que es verdad que te tengo aquí, ¡Pum! [risas, se señala la cabeza] En la cabeza. A ver... Venga, que tal... Lo mismo, insisto, son cosas que creo que hacemos pero que ahora las hago de manera más consciente, y hay veces que me rebelo, y hay veces que digo "No hay forma humana, o les hecho una bronca o estos no reaccionan". Entonces, bueno, pues hay momentos que me ha servido, pero no sé si... Lo que no sé es si he conseguido es que ellos trabajen más. Lo que sí he conseguido es encontrarme yo mejor. [...]Ya te digo, no sé si he conseguido que ellos reaccionen, pero sí he conseguido no quemarme yo, del todo. Porque ha sido... Es duro. Entonces... Y a veces dices "Bueno..." Ayer que, por ejemplo, que di una clase ha sido otro de los... De los cursos en los que... Eso, en los que te he tenido aquí, ¿no? y he querido trabajar con ellos de una manera un poquito más consciente y ayer di una clase que decía: "Bueno, mira, pues a ver, ya han aprendido esto, lo otro...". (Participante 6)

Alguna docente también señala la satisfacción que produce poder reconducir a algún alumno:

A nivel personal pues que te sientes mejor cuando ves que alguien verdaderamente le llegas; mientras que cuando le estás echando la bronca ves que está entrando por un oído y le está saliendo por otro. Y, a nivel profesional, pues si logramos que algún chaval, le llegues y reconducirle, pues fenomenal. Es un gusto reconducir alguien y que logre los objetivos. (Participante 5)

E incluso otra docente nos explica que haber llegado a la conclusión de que sus alumnos tienen otros recursos, diferentes de los académicos, le ha aportado tranquilidad:

Bueno la verdad es que yo ya no daba mucha importancia a según qué aprendizajes académicos según cuáles, con estos alumnos, porque a algunos de ellos no les van a servir en la vida y tampoco les van a ayudar a avanzar ni estudiar más. Pero me ha dado una cierta tranquilidad u optimismo con respecto a su futuro. El verlos que tienen pues eso otras cosas y que se pueden... espabilarse. Entonces como bueno... (Participante 15)

Para finalizar, nos gustaría mostrar dos experiencias extremas de dos docentes que se encontraban en una situación difícil con sus alumnos que afectaba a su bienestar. En primer lugar, una docente a la que la formación no le ha servido para reconducir la situación y, en segundo lugar, otra docente que ha aprovechado para introducir cambios y conseguir revertirla.

En el extremo negativo, una profesora con poca experiencia, su primer año en secundaria en España, que no se encuentra bien con sus alumnos y que no ha conseguido que lo visto durante la formación le haya servido en la práctica. Veamos un ejemplo de su relato:

R. Entonces, yo creo que es fundamental ser responsable de tu propia vida, en el sentido de no quejarte de las circunstancias, de no sé qué. El video que nos pusiste de la directora fuerte, pues a mí sí que me resultó inspirador; pero, bueno, vale, y ahora ¿qué? Pues en tu mano hay algo para hacer un cambio... Tú eres... eso sí, que me...Y en los alumnos pues sí creo que es importante que sean ellos los que tomen las decisiones, decidan tal y cual... vale sí, pero yo en mi práctica no lo hago; no lo hago porque no puedo.

P. ¿Por qué no puedes?

R. Pues es porque estoy: “Ponte bien”. “Estate quieto”. No sé qué... El Complemento Directo... “Si no me queréis escuchar, no me escuchéis”. Y no he llegado a crear un clima en el que pueda decir: “Venga vamos a pensar sobre qué queremos investigar cada uno. ¿Qué es lo que nos parece importante de este tema? ¿Qué nos afecta?”. Yo no me veo ahí. (Participante 4)

En el extremo opuesto, una docente, con bastantes años de experiencia, que ha aprovechado la formación y las sesiones individuales para darle la vuelta a una situación conflictiva con una clase en particular:

R: Sí más cercanía. Más... estoy muy bien con ellos, estoy a gusto... con los que estaba mal, aquel grupo, las cosas se van arreglando [...].

P: ¿Cómo te sentías antes en este grupo?

R: En este grupo me sentía que me hicieron un bullying tremendo. Sobre todo, entre 6 o 7 chicas... que son muchas, ¿eh? Es un bullying muy pesado, entre tanta gente. Pongamos 6, 7 o 9 chicas. Mal; yo llegué un punto en que dije: “Conmigo no vais a poder”. Mi actitud era esa: “Conmigo no vais a poder”. Había veces que me daban ganas de no ir a clase. Pero no falté nunca y estuve al pie del cañón y dije: “O vosotros o yo... a mí no me vais a tumbar”. Eso lo tenía claro...

P: ¿Y qué cambiaste ahí?

R: Pues lo que hice fue observar, intentar hacer cosas que hacía con los grupos con los que estaba a gusto, intenté hacer las mismas cosas o parecidas con ellos y así, poco a poco, fue rotando todo, fue girando... Luego me fijaba en mi lenguaje, en mis

reacciones, mis fallos también, vi también los fallos de ellos, vi la tensión que había... observé bastante... pero ya procuraba sin juicio, como para hacer una limpieza, como viéndolo desde fuera, ver lo que estaba pasando, con ganas de solucionarlo, pero sin saber cómo. Pero, bueno, a través de la observación y sin juicio pues poco a poco fueron saliendo las cosas (Participante 2).

6.3.3 LA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

En la relación con los compañeros veíamos que existían una serie de dificultades que no favorecían ni una relación personal ni una profesional. En general, los docentes señalan que no han llevado a la práctica lo visto en el curso con sus compañeros.

Algunos docentes aluden a la falta de relación entre ellos o la falta de oportunidades de manera explícita:

Con los profesores no, ¿eh? porque no hablamos. No hay... no... ahora he estado en la sala de profesores, pero hablas de otras cosas [...] Pero con los profesores... no hemos hablado, hemos hablado algo yo con [Compañera1]... con [Compañera2]... pero nada... a [Compañera3]... nada... a parte de lo del curso. (Participante 10)

Otros expresan que ellos no pueden poner en marcha un proceso de coaching o una relación de coaching con sus compañeros:

Bueno con los compañeros creo que ya te he dicho alguna vez que no llevaría a cabo lo del coaching y lo que hemos hablado entre nosotros [...]. Lo que hemos hablado entre nosotros... pues yo no quiero que nadie me diga que si quiero que me haga coaching... yo no lo he expresado así, pero es lo que hemos expresado, sobre todo explicitándolo. (Participante 8)

Por el contrario, un par de docentes sí se ha animado a utilizar alguna de las herramientas, especialmente las “preguntas poderosas” con otros docentes. Una de las docentes lo ha utilizado en tono de broma: “He bromeado con algún compañero: “¿Quieres que te haga coaching? ¿Cómo lo harías? ¿Qué te diría un amigo tuyo? ¿Qué pensaría no sé quién? [entre risas]. Reflexionas... Las preguntas me hicieron mucha gracia, sí” (Participante 21). Otra docente, señala que en su departamento se ha animado a poner en práctica algunas de las herramientas: “Varias veces lo hemos utilizado en el departamento con alguna compañera

que hablábamos de algún caso particular de cada una y, entonces, yo me he animado a usarlo” (Participante 9).

Aunque, en su mayoría, aseguran que no han utilizado coaching con sus compañeros, algunos docentes señalan que algo ha cambiado. Normalmente hablan de un cambio de mirada: mirarlos con más confianza, de manera más positiva, con respeto o empatía.

En cuanto a la confianza, se expresa como darles a los demás otra oportunidad o, también, en términos de posibilidades, en entender que otros trabajan de manera diferente.

Y con la confianza en los demás sí que es verdad que he aprendido a confiar más en los demás porque hay veces que en que encasillas a uno, le encasillas y dices va... a este ya, nada. Pues no, hay que confiar en él y ver de dónde podemos rascar para sacar cosas. O sea que al final sí te sirve para ver lo que te digo el lado positivo de la gente y darle un voto de confianza. (Participante 5)

En cuanto a la empatía, podemos encontrar algún docente que explica que siente más comprensión hacia los que no hacen las cosas o no interpretan la docencia como ella cree que debería hacerse y también a no tomárselo como algo personal:

En relación con los compañeros... Bueno pues, sobre todo, con los que tengo menos afinidad, a ver, no intento... Ahí tengo como una postura de evitación, no nos mezclamos y convivimos más pacíficamente... Pero sí que estoy intentando no sé... no sé si empatizar es la palabra... no es eso... pero, bueno, de alguna manera, intentar entender un poco más, que son otras maneras de ser... que hay gente que tiene otra forma diferente de ser de la mía... y que igual no es nada personal... Que igual... no sé... Que igual no es nada personal... como cuando descubres cuando eres adulto sobre tus padres: "Pues igual es que no supieron hacerlo mejor...". Pues igual ellos tampoco saben... no saber hacerlo de otra manera, pues bueno, no se lo voy a poner más difícil tampoco. (Participante 19)

También aparece como resultado, el respeto a los puntos de vista diferentes:

Otra de las cosas que me ha servido por ejemplo en mi relación con mis compañeros ha sido también el perspectivismo. También hablaste de ello y has hablado de ello. Digamos que me ha ayudado a comprender a los compañeros, con los que muchas cosas no podía estar de acuerdo, pero bueno... a entender un poco más sus puntos de vista o al menos a respetarlos. (Participante 15)

Algunas docentes hablan de intentar ver a los compañeros desde un prisma más positivo y, una en concreto, de expresarlo:

¿Con los compañeros? No sé qué decir, o sea siempre intentas... un poco sí que igual he intentado un poco ver lo positivo, ser más de reconocer más las cosas, de verbalizar más las cosas y decir... igual... pues que lo ha hecho... igual otras veces no hacía tanto. Sí que he intentado ser más generosa, más de expresar cosas que muchas veces damos por sentado que lo tienen que hacer y es normal que lo hagan así; pero sí que esta vez cuando lo han hecho bien, pues decirle: “Qué bien te ha quedado...” Intentar un poco cuidar esos detalles. (Participante 1)

Por último, una de las docentes señala que, aunque todavía queda mucho trabajo, sí se siente más tranquila por haber sido capaz de hacer frente a un asunto pendiente con una compañera:

El ejemplo más claro es el tema que lo tenemos ahí atascado porque todavía no lo hemos valorado, con...con la chica esta, con la profesora. Es un ejemplo para mí claro, porque es un tema que yo lo tenía ahí enquistado, y... Y bueno, la conversación [se refiere a la sesión de coaching personal] que tuvimos me hizo... Me hizo...Bueno, yo me quedé muy satisfecha, cantaba y todo. Y luego ya, cuando ya pues me enfrenté, quizá, no lo he podido trabajar todo lo que hubiera querido, pero sí que, es algo que sí que me ha hecho... [...] pues era un tema que me corroía, que me daba dolor de estómago, y que ahora, no. Ahora no. No significa que se haya solucionado, pero no, esa es la... (Participante 6).

6.3.4 LA PERCEPCIÓN DEL CAMBIO EN OTRAS RELACIONES: FAMILIAS Y VIDA PRIVADA

Además de los cambios en las relaciones con los alumnos y con los compañeros, los docentes también han utilizado lo visto en la formación con las familias de los alumnos, aunque en menor medida; en particular, aquellos docentes que tienen algún cargo de responsabilidad o que trabajan en el Departamento de Orientación. Por otro lado, aunque nos hemos centrado en el entorno educativo y, por lo tanto, profesional de los docentes, también han surgido aspectos del ámbito privado que señalamos aquí.

6.3.4.1 Las familias

Con respecto a las familias, alguna docente ha intentado utilizar lo visto en la formación con las familias. En general aspectos relacionados con fomentar la toma de conciencia y la responsabilidad personal; para ello han utilizado las preguntas poderosas y han prestado atención al lenguaje.

El otro día hemos tenido un caso de una madre que falta mogollón la cría, y le hablamos de eso, de inculcarles la responsabilidad y, al final, la madre nos entendió, ¿eh? Y utilicé alguna pregunta poderosa de “¿Qué crees si tú no vas al trabajo? Dejándole...” Y es verdad que al final... la madre se sintió mal, pero entendiendo lo que estaba haciendo, entonces... (Participante 5)

Pues a ver, a nivel profesional pues el emplear determinadas, sobre todo lo del lenguaje, yo con lo del lenguaje no era muy consciente de ello y sí que me ha servido para emplear alguna de las técnicas con las entrevistas que hago con las familias o los alumnos. Sobre todo con las familias que son las que vienen buscando recetas. Me ha servido para... pues eso para no caer en dar siempre las pautas, en ofrecer yo las pautas, en ofrecer yo la recetas... que es lo que vienen buscando las familias, si no en llevarlos a que sean ellos los que encuentran sus propias soluciones.

Esta última docente (Participante 12), nos habla del cambio de mirada, de volver a confiar en personas a las que ya daba por perdidas y haber obtenido resultados:

Con un familia, que además bueno, llegas con unas expectativas porque, bueno, ya me he entrevistado más veces, ya sé, familias desestructuradas, ya sé, ya sé que no va a hacer nada de lo que yo proponga y tal... y entonces ir a esa entrevista o a esa intervención con otra actitud, confiando... confiando en que van a cambiar, que esta vez sí van a seguir pautas, van a actuar de esta otra manera... y luego dices, habrá sido casualidad... No, no, no. Al ir tú con otras expectativas, intervienes de otra manera y ya la familia te responde y dices: “¡Anda, mira!”. ¿Ha sido casualidad? No, ha sido que tú llevabas otras expectativas y la conducta y la actitud es distinta, intervienes de otra manera... si dices: “Ya sé, ya sé lo que me voy a encontrar... no hay nada que hacer...”. Entonces, claro, si vas con esa actitud, la respuesta de familia es la que te esperabas. En ese sentido sí que lo he notado. (Participante 12)

Una de las docentes que anteriormente nos señalaba, en relación con los alumnos, que había empezado a tomar conciencia de que sus alumnos con dificultades académicas tenían

otras cualidades, ahora nos señala la posibilidad de ayudar a los padres a que también lo vean:

Luego a través de la orientadora, que ella es la que lleva más el tema de los padres, el otro día se lo dije con esta alumna. Son unos padres que están muy a la defensiva, la cría suspende un montón, tiene una limitación de comprensión... Esta que es tan encantadora luego y los padres: “Es que no estudia...”. ¿Cómo que no estudia? Hace todo lo que puede... hace... cuando vino del colegio les había dicho la orientadora que es que su hija era deficiente y, claro, los padres estaban como muy a la defensiva... Y yo le dije a la orientadora: “Bueno, pues hálbales de todas las cualidades que tiene”. Entonces me dijo la orientadora: “Estaban super cerrados y cuando hice eso que tú me dijiste, de empezarles a hablar... se abrieron un poco”. Claro, estaban totalmente a la defensiva no es que académicamente... Bueno... Pero hacerles ver otras cosas, ¿no? (Participante 15)

Sin embargo, otra docente también nos cuenta cómo ha intentado utilizarlo con los padres y no lo ha conseguido:

Quizá menos a los padres porque ellos vienen... De hecho, el otro día tuve una entrevista con un padre y directamente me dijo... y me vino el recuerdo de este curso porque me decía: “Yo he venido a que me des una receta, una solución a... ver cómo me puedo comunicar mejor...”. Yo estaba intentado hacer análisis de cosas... “Fenomenal, pero yo he venido a que me digas...” [Risas] “Dime qué puedo hacer yo para comunicarme”. Entonces, quizás con los padres menos. (Participante 13)

6.3.4.2 Ámbito privado

Todo lo visto en la formación, se ha pensado para su uso en el ámbito educativo; no obstante, bastantes docentes también lo han llevado al ámbito de las relaciones privadas, con sus familias y amigos. Como señala una docente:

Luego pues a nivel personal es que, al final, empleas en tu vida privada las técnicas que hemos estado viendo, lo llevas también al terreno personal. Es que al final te sirve en ambos sentidos porque, quieras o no, en tu vida privado lo manejas, lo ponen en práctica también, lo generalizas al plano personal. (Participante 12)

Varias docentes, señalan cómo han cambiado algunos aspectos relacionados con la comunicación; en primer lugar, ha supuesto una toma de conciencia del lenguaje que utilizan y lo que puede significar y, en segundo lugar, han introducido cambios.

Me ha servido el no poner etiquetas, más que a nivel laboral, a nivel hijo [risas] porque solamente tengo un hijo y eso que como solo es uno, tiene que ser el más de todo... tiene que hacer él todo. Sí que me doy cuenta de que entre mi marido y yo... a lo mejor él es un como más hiriente ... y yo digo: "Oye, que no es eso, que esta vez ha sido así, pero que no pasa nada..." En ese sentido sí que me doy cuenta en esa línea más familiar... El no poner etiquetas, el no ponerle... "Qué negado eres o qué mal lo haces...". No, no, ya no: "Pues esto lo has hecho mal, pero ya que has visto lo que está mal y la próxima vez lo haces mejor y andando...". En ese sentido ha sido más a nivel familiar que a nivel laboral. (Participante 3)

He intentado cambiar en casa. Porque aquí me controlo mucho, pero es verdad que cuando llego a casa, con las crías, exploto y es verdad que lo he intentado aplicar. O sea, pues ya había leído algo de esto, pues eso: en lugar de "vais a tener un castigo" pues "esto va a tener consecuencias" (Participante 5).

Una docente ha introducido formulas relacionadas con el lenguaje que para ella supusieron un descubrimiento:

Yo lo que le incorporado, pero casi como una especie de... Por ejemplo, en mi casa lo he repetido muchas veces: "Tú sabes, hija, que no hay "pero", que hay "y". Y mi hija me dice... Lo he incorporado, pero es más como una coletilla; más como una intención, que algo que yo esté haciendo de verdad... Lo digo mucho: "Hija, ya sabes que no hay "peros" que hay "ies"...". "Otra vez, otra vez". [Imitando la voz de otra persona]. (Participante 19)

Algunas docentes han utilizado las "preguntas poderosas": "Intentar darle otro enfoque y, cuando hacen algo mal, pues también hacerle una pregunta de estas poderosas: ¿qué crees que...? (Participante 5). Para una de las participantes, este tipo de preguntas supuso un descubrimiento y también las utiliza en sus relaciones privadas:

Bueno pues yo creo que ya lo hemos comentado, o sea, a nivel profesional eso: tener más herramientas para afrontar el día a día y luego lo que dices que esta formación, la práctica que tiene en la vida personal y, de hecho, ya te comenté, que he estado practicando con alguna amiga con las preguntas poderosas a ver si la conseguía ayudar a salir de una situación en la que está atrapada y que vea ella la luz porque yo no le tengo que dar la solución a sus problemas porque ni puedo ni debo. A ver si ella lo ve y modifica. (Participante 15)

Por último, otra docente hace referencia a la confianza, la toma de conciencia que supuso para ella darse cuenta de su falta de confianza en sus hijos y lo que eso podía suponer para la propia relación como para la autoconfianza de ellos.

Y luego también con mis hijos, también hice un giro en mi conducta... Ahí, eso... y creo que eso ha sido bueno, ahí ha sido bueno, sí. [...] He cambiado en lo que te digo con mis hijos, lo de la confianza que ahí dije: “Es verdad, es verdad que cómo perdemos la confianza en el otro y eso está repercutiendo en que las cosas no avancen o ellos no tengan esa confianza; si yo no la tengo, ellos no la tienen en sí mismos”. (Participante 9)

Además de los cambios percibidos por los docentes en distintos ámbitos, como se ha recogido, abordamos el impacto de la formación en distintas competencias, en su propio bienestar y en el burnout, cuestión que se expone a continuación.

6.3.5 LAS VARIABLES PERSONALES EVALUADAS: AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA, EMPATÍA, BIENESTAR Y BURNOUT.

Además del análisis cualitativo, en el desarrollo de esta investigación, hemos considerado complementario explorar los cambios producidos en algunas de las variables más relevantes relacionadas con el bienestar de los participantes tras su participación en el programa: autoestima, autoeficacia, empatía, bienestar y *burnout*.

Se realizaron ANOVA's mixtos (2x2) de medidas repetidas, con el fin de analizar las diferencias iniciales entre los grupos, y para determinar si se producían o no cambios en las dimensiones en la aplicación posterior a la aplicación del programa, tomando F para la interpretación de la significatividad del contraste y η^2 parcial para explorar el tamaño del efecto (Cohen, 1988). En relación con las variables, se incluyen como dependientes las variables sobre las que se espera un cambio con la intervención en el programa (i.e., *burnout*, autoeficacia, etc.); el factor intra-sujetos de medidas repetidas fue tiempo, es decir, los dos momentos de aplicación (antes de la intervención e inmediatamente después); el factor inter-sujetos fue la condición (experimental vs. control). Para analizar e interpretar las interacciones, se han realizado pruebas a posteriori mediante el ajuste de

Bonferroni. También se han aplicado diferentes pruebas T de Student para explorar algunas tendencias en los grupos.

En la Tabla 22 se recogen los descriptivos de la muestra completa diferenciados por grupo (con y sin aplicación del programa) y tiempo de medición (antes y después de la intervención en el grupo en que se aplica; y dos medidas separadas por el mismo tiempo que en el anterior, en el grupo en el que no se desarrolla la intervención).

Tabla 22: Estadísticos descriptivos para los grupos experimental y control en los dos momentos de medida, antes y después de la intervención, en las variables objeto de estudio

	N= 44	R.R.	Media				DT			
			EXP PRE	EXP POST	CONT PRE	CONT POST	EXP PRE	EXP POST	CONT PRE	CONT POST
Autoestima		1-5	3.38	3.56	3.60	3.60	.49	.54	.41	.46
Autoef_instruccion		1-5	3.63	3.89	3.94	3.89	.43	.43	.46	.54
Autoef_manejo_aula		1-5	3.40	3.71	3.82	3.68	.50	.46	.54	.57
Autoef_engagement		1-5	3.33	3.59	3.63	3.44	.38	.48	.45	.48
Empatía cognitiva		1-5	3.67	3.46	4.00	3.75	.67	.45	.67	.44
Empatía afectiva		1-5	4.22	4.17	4.19	4.19	.49	.53	.43	.47
Angustia personal		1-5	3.02	2.66	2.73	2.71	.63	.64	.67	.57
Bienestar_global		0-10	7.77	8.00	7.86	7.82	1.47	1.44	1.45	1.82
Burnout_agotamiento		0-6	2.05	1.81	1.77	1.93	.94	.87	.99	1.09
Burnout_despersonal		0-6	1.64	1.33	1.38	1.39	.98	.81	1.13	1.08
Burnout_realización		0-6	4.03	4.36	4.48	4.57	.85	.82	.83	.98

Nota. R.R.: rango de respuesta. Exp Pre: Grupo experimental, antes de la intervención. Exp post: grupo experimental, después de la intervención. Cont Pre: Grupo control, medida previa. Cont post: grupo control, segunda medida.

Como se puede observar en el Gráfico 1, se produce un ligero incremento en autoestima en el grupo donde se ha aplicado la formación, sin llegar a ser significativo.

En los gráficos 1, 2, 3, 4, y 5, se recoge también la representación de las medias en cada variable para cada uno de los grupos en los dos momentos.

Gráfico 1: Representación de las puntuaciones medias en las variables personales evaluadas: autoestima

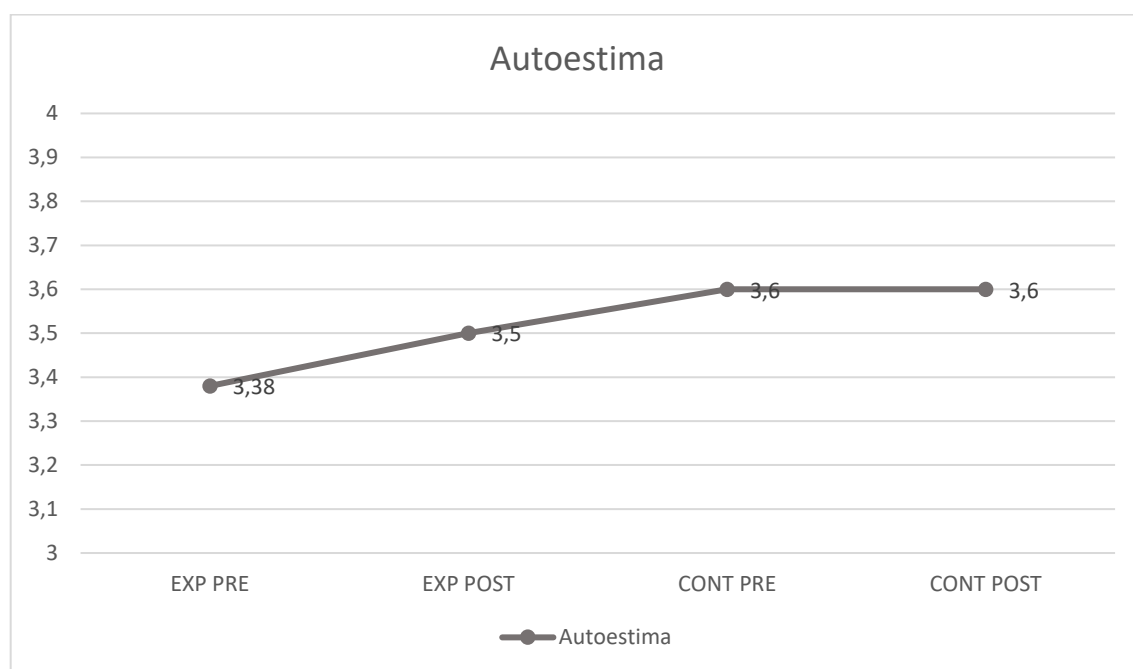
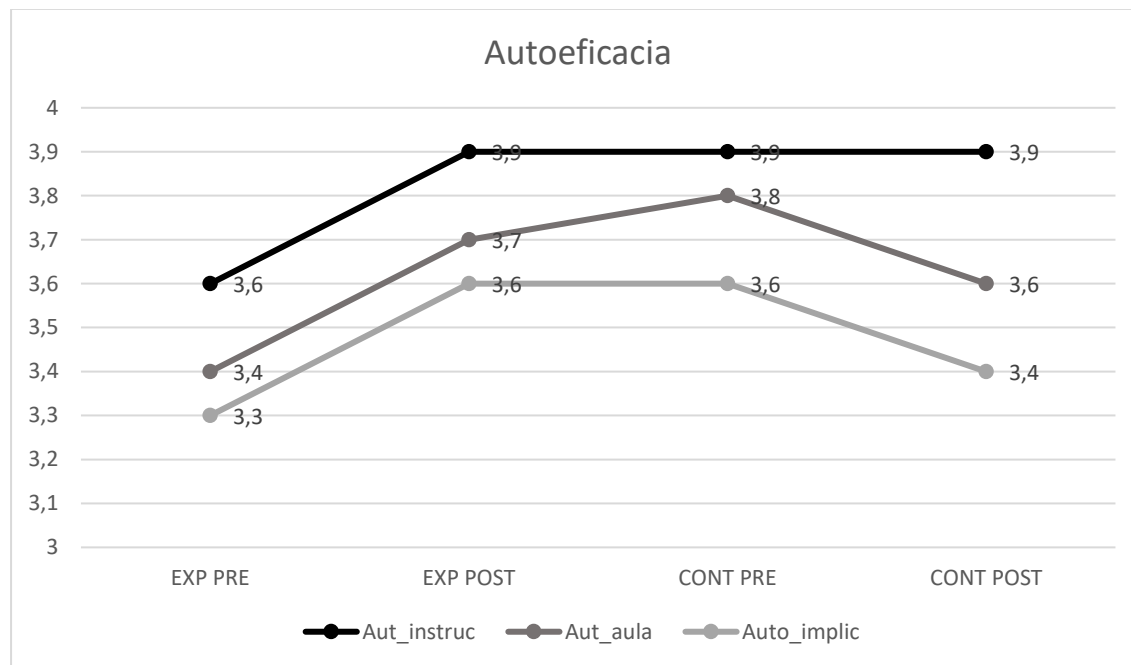


Gráfico 2: Representación de las puntuaciones medias en las variables de autoeficacia: en la instrucción, en el manejo del aula y la implicación del alumnado



Como se observa en el gráfico 2, a pesar de no haberse producido diferencias significativas en las variables evaluadas, tras la formación, teniendo en cuenta también las puntuaciones del grupo control, resulta interesante destacar que los grupos experimentales y control, sí mostraban diferencias significativas de inicio, en autoeficacia en la instrucción ($t=-2,24$, $gl=41$, $p<0,05$), autoeficacia en el manejo del aula ($t=-2,55$, $gl=39$, $p<0,05$) y autoeficacia favoreciendo la implicación del alumno ($t=-2,27$, $gl=40$, $p<0,05$) que luego parecen haberse neutralizado.

En otras variables, como las relacionadas con autoestima, empatía, burnout o bienestar, no aparecían estas diferencias previas. Como se observa en el gráfico 3, las tres variables de empatía marcan una tendencia de descenso tras la formación, sin llegar a ser significativa, mientras que el bienestar global marca un ligero incremento, tampoco significativo.

Gráfico 3: Representación de las puntuaciones medias en las variables de empatía: cognitiva, afectiva y angustia personal

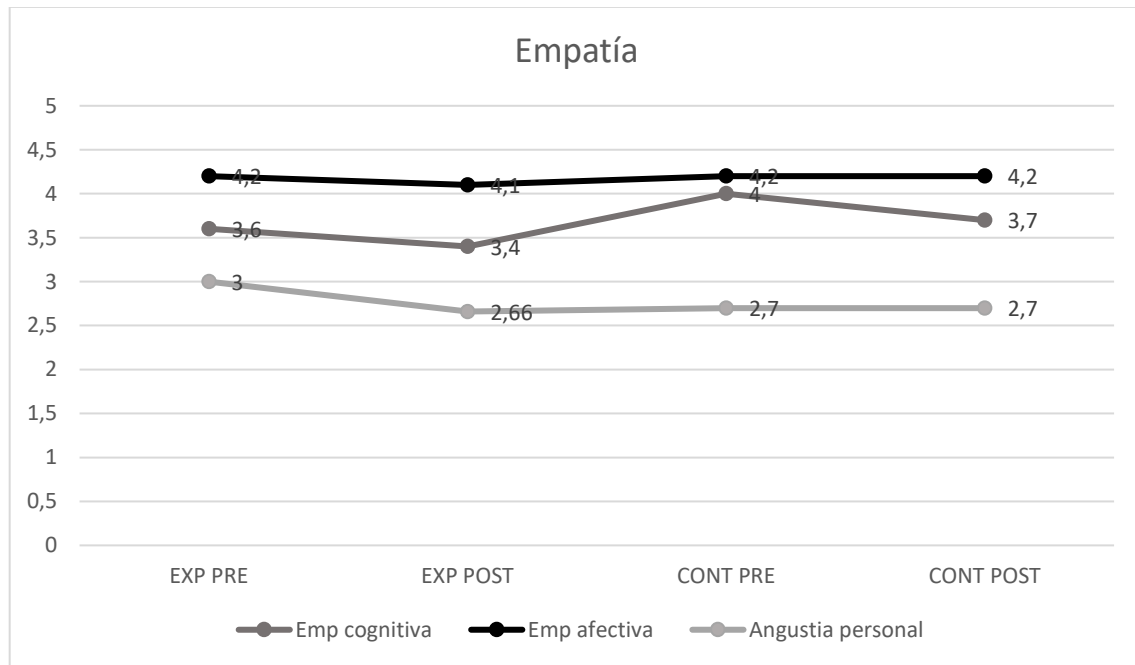
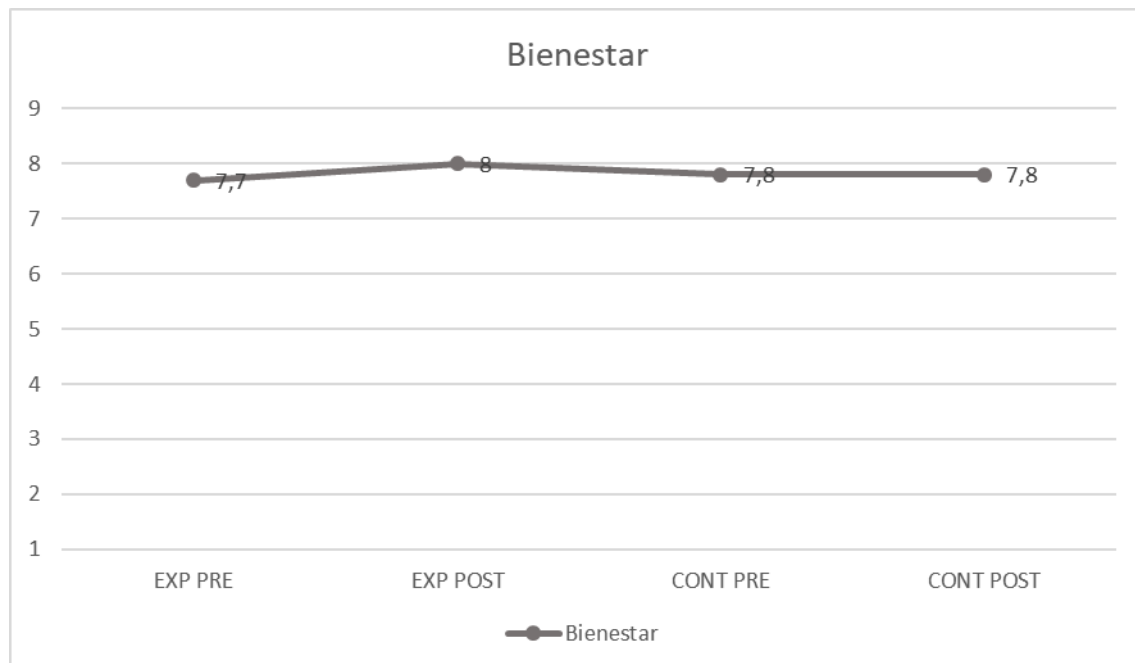


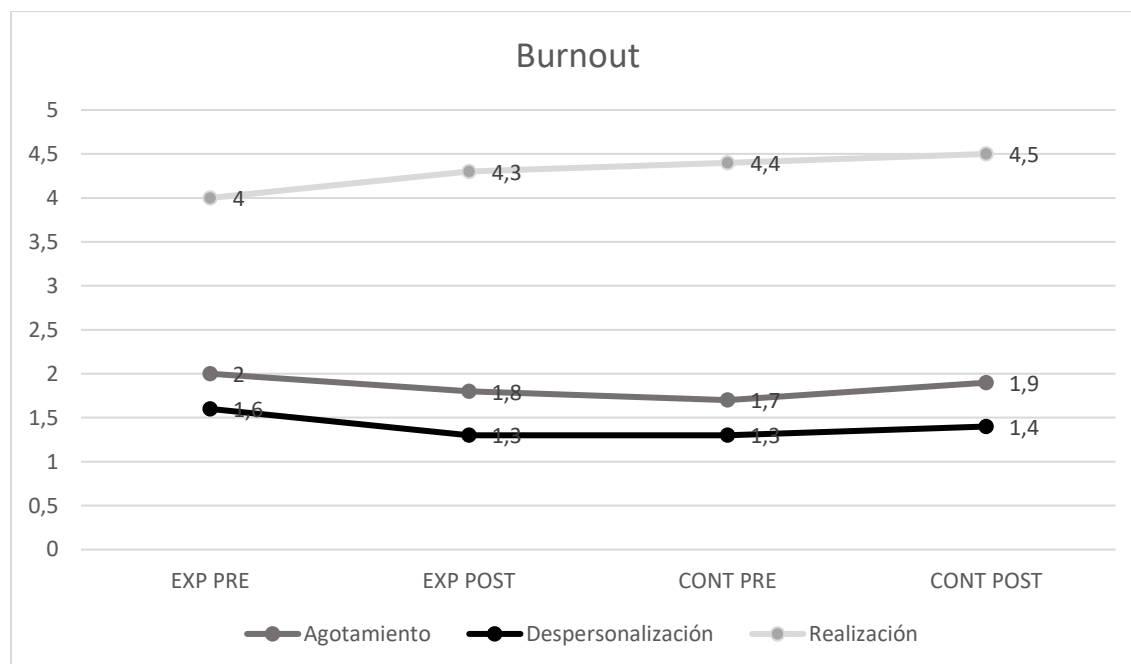
Gráfico 4: Representación de las puntuaciones medias de la variable de bienestar global



Finalmente, como se puede ver en el gráfico 5, las variables que evalúan burnout, desde una perspectiva negativa (agotamiento emocional y despersonalización), tienden a mejorar con la formación en el grupo experimental, mientras en el control, tienden a presentar

valores inferiores, a pesar de no ser significativas las diferencias en los distintos momentos, entre los grupos, como veremos después.

Gráfico 5: Representación de las puntuaciones medias de las variables de bienestar y burnout: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo, realización profesional



De manera general, en relación con la eficacia del programa, encontramos que, en la muestra tomada en su conjunto (tanto en el grupo control como en el experimental), se observan mejores resultados en el post-test que en el pre-test ($F(1,259) = 7.43$; $p < .05$). Para conocer si existen diferencias entre ambos momentos de aplicación, es decir, para analizar si las variables se comportan de forma diferente en un momento y en otro, observamos el efecto de la interacción *Eficacia del programa x Momento de aplicación*, que resulta significativa ($F(6,34) = 2.150$; $p < .05$; $\eta^2 = .059$).

En segundo lugar, en general también, encontramos un efecto principal significativo de la *Condición* (experimental o control) a la que pertenecen las personas participantes ($F(1,34) = 441.069$; $p < .05$; $\eta^2 = .928$), lo que quiere decir que más del 90% de la varianza se explica por las diferencias entre el grupo control y experimental. También hay un efecto principal del *Programa* ($F(6,34) = 6.288$; $p = .000$; $\eta^2 = .156$).

Sin embargo, no encontramos diferencias en el análisis de la comparación por pares, lo que indicaría que a pesar de que el programa globalmente parece impactar en una mejora de algunas de las variables estudiadas, las diferencias entre las variables no llegan a ser significativas.

Si observamos las medias presentadas en la tabla 22, representadas en las gráficas posteriores en cada variable, podemos afirmar que hay una tendencia hacia el cambio en la dirección esperada en el grupo experimental, en la mayor parte de variables analizadas (excepto en empatía cognitiva y afectiva, que tiende a disminuir tras la intervención). La falta de significatividad en las comparaciones por pares puede verse afectada por el número de participantes en la intervención. Dada la tendencia, podría esperarse que un incremento de muestra aumentara las diferencias, aunque no podemos afirmarlo.

Considerando los datos expuestos en este capítulo, en el siguiente vamos a responder a los objetivos de investigación conjugándolos con la investigación que se ha sintetizado en el marco teórico.

Capítulo VII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo anterior hemos ido desgranando cada uno de los discursos del profesorado participante en la investigación y lo que en este capítulo nos ocupa es dar respuesta a nuestros objetivos de investigación en función de estas narrativas y a la luz de lo estudiado en el marco teórico. Para ello vamos a conjugar las preguntas de los dos objetivos: el primero, centrado en conocer a los docentes y sus contextos y, el segundo, articulado en torno al impacto de la formación.

7.1 LOS CONTEXTOS PROFESIONAL Y RELACIONAL DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA

La trayectoria de los docentes es muy variada y cada uno tiene un recorrido profesional diferente; no obstante, podemos distinguir dos grandes grupos que tienden a coincidir en determinadas valoraciones. Estos grupos están formados por docentes con bastante o mucha experiencia, por un lado, y docentes con menos experiencia, por otro. De manera general, los que más experiencia tienen son todos funcionarios de carrera mientras que los menos experimentados suelen ser funcionarios interinos, que llevan menos años trabajando con alumnos de secundaria en España y que van rotando por los centros. Estos datos concuerdan con lo que veíamos en el marco teórico donde también se señalaba una distinción de las necesidades formativas en función de la experiencia. Según estudios nacionales como internacionales, los profesores con menos experiencia tienen más dificultades con respecto a las relaciones que se establecen con los alumnos y las familias (Sánchez et al. 2006) y también les interesan más los objetivos que tienen que ver con la comunicación y la organización de la clase (Louws et al., 2017).

Esta distinción que afecta a la manera de interpretar el centro y de participar en él, también afecta a las relaciones que se establecen, tanto con los compañeros y la manera de percibirlos, como con los alumnos y sus recursos para interaccionar con ellos, cuestiones

que abordaremos progresivamente. Cuando estas diferencias en experiencia docente hayan aparecido en los discursos, serán señaladas en la discusión.

7.1.1 RETOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el marco teórico de la investigación, desarrollamos una aproximación a las necesidades formativas de los docentes desde diferentes ángulos, uno de los cuales resaltaba algunos retos a los que tenía que hacer frente el profesorado de secundaria, como la atención a la diversidad, la enseñanza por competencias y el bienestar del alumnado, retos que son destacados por los docentes participantes de nuestra investigación en sus relatos.

Con respecto al reto de afrontar la diversidad del alumnado en las aulas que surge para dar respuesta al derecho a todas las personas a una educación (UNESCO, 2000) y se introduce en nuestro país a partir de 1990 con la LOGSE (1990), ya vimos que tiene una repercusión directa en el trabajo del profesorado (Martínez, 2005). Algunos de los participantes en nuestra investigación han señalado la dificultad de atender a la diversidad en las clases tan numerosas y cómo esto repercute en su sentimiento de querer hacer bien su trabajo.

Del mismo modo, los docentes han resaltado su función en la educación integral del alumnado, como una de las nuevas demandas del sistema educativo, demanda para la que no sienten tener la preparación suficiente. Entre las ocho competencias básicas comunes y transversales de la educación (LOMCE, 2013), además de las competencias académicas, las culturales y artísticas y las que buscan promover el emprendimiento, se incluyen una serie de competencias sociales y cívicas. Estas competencias tienen un carácter holístico, multidimensional e integrado, compuesto por múltiples factores que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Pérez-Gómez, 2009). Como señala Pozo (2016), esta nueva perspectiva es más exigente y compleja y difícilmente puede ser alcanzada con las mismas concepciones, modelos y prácticas de aprendizaje que se utilizaban en el pasado. Esta complejidad y las carencias que, a su juicio, se derivan de la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria, podría estar en la base de la inseguridad que muestran para adaptarse a las nuevas necesidades, tanto metodológicas, como de interacción con el alumnado. En esta ampliación sentida de su función educativa

percibida en los últimos años, a la que nosotros hemos denominado desarrollo personal del alumnado, destacan como objetivos, el desarrollo en el alumnado de valores como el respeto a los demás y competencias sociales y emocionales como la empatía que favorezcan climas más positivos (Lázaro-Visa y Fernández-Fuentes, 2018), y una mejora del comportamiento del alumnado. Para algunos de los docentes participantes, esta última función está incluso por delante de la función académica, en especial con el alumnado de los primeros cursos de ESO así como con alumnos de las FP Básicas. En este sentido destacan entre sus objetivos hacer bien su trabajo sintiéndose bien y que sus alumnos aprendan y se sientan bien. En suma, con respecto a su alumnado, vemos dos áreas interconectadas, la académica y la personal, como también se distinguía en los marcos de competencias docentes de profesores de secundaria de Tribó (2008) y Sarramona (2007).

Además, dentro de esta perspectiva en la que el desarrollo personal del alumnado cobra un destacado papel en su función docente, podríamos incorporar su visión sobre el bienestar del alumnado. En el análisis del discurso de los informantes, el bienestar aparece como un aspecto clave para algunos de los docentes y se refieren a él al señalar la importancia de que los alumnos estén contentos, estén tranquilos o estén a gusto en clase. Como señalan diferentes autores, el bienestar del alumnado está relacionado con su aprendizaje (Williford y Sanger, 2017), de manera que puede favorecer una mayor atención y un pensamiento más creativo y completo (Seligman et al., 2009). Los participantes están de acuerdo en esta conexión bienestar-aprendizaje, aunque algún docente señala que es algo de lo que no todos son conscientes. Esta preocupación por el bienestar del alumnado aparece como uno de sus objetivos profesionales, destacando que su alumnado aprenda más y se sienta mejor, como claves. Esta preocupación docente enlaza con la necesidad de atender de manera positiva a la salud psicológica del alumnado y evitar una de las principales causas mundiales de enfermedad entre los adolescentes como es la depresión (OMS, 2018); fomentando un ajuste del comportamiento aumentando la sociabilidad (Durlak et al., 2011) y favoreciendo uno de los objetivos básicos de la educación como es el aprendizaje (Seligman et al., 2009).

En general, como hemos recogido previamente, los docentes perciben que su función ha cambiado a lo largo de los años. En primer lugar, porque la sociedad ha cambiado, lo cual

concuerta con lo señalado desde educación por autores como Enguita (2016) y estos cambios han tenido repercusiones directas en su trabajo (Esteve, 2006). Concretamente, los participantes hacen referencia a los avances tecnológicos, el cambio de valores y el aumento de la carga de trabajo relacionada con una mayor implicación en los centros y con los alumnos.

Sin embargo, para hacer frente a estos retos, los docentes declaran que no sienten que hayan recibido la formación adecuada. Ellos se consideran expertos en su materia, pero creen que no recibieron preparación para hacer frente a este desarrollo personal de sus alumnos y a la atención de su bienestar. De esta manera, el propio profesorado viene a corroborar dos aspectos que veíamos a lo largo de este trabajo: por un lado, la necesidad de poner el foco en su formación y que se le dé un lugar primordial (Pérez-Gómez, 2010a); y, por otro, que su formación vaya más allá de su materia (Bransford et al., 2005) para poder dar respuesta a estas funciones y objetivos que van más allá de la disciplina. De manera reiterada, los docentes señalan su experiencia e intuición como estrategia para hacer frente a las dificultades. De esta manera, ayudándole a desarrollar y utilizar sus propias habilidades, estaríamos potenciando sus propios recursos. Al mismo tiempo, podríamos incidir en su propio bienestar, tal y como se señala desde la psicología positiva (Lyubomirsky et al., 2005; Seligman, 2017).

A pesar de los aspectos negativos señalados como la celeridad de los cambios, el cambio de valores o el aumento que perciben en su carga de trabajo, los docentes se sienten bastante satisfechos con su profesión. Y el aspecto que más les gusta de su profesión que son sus alumnos, también son la causa de mayor insatisfacción. De esta manera, incide en su satisfacción con la profesión que los alumnos no muestren el mismo interés por aprender que tienen ellos como docentes porque aprendan y no sentirse apoyados por las familias. La importancia de los alumnos en el bienestar de los docentes ya la señalan Spilt et al. (2011); según estos autores, para el profesorado relacionarse con los alumnos es una necesidad básica y las experiencias con ellos tienen repercusiones en su bienestar: lo relacional se dibuja como esencial en la satisfacción con la propia actividad docente.

En síntesis, podemos ver cómo los docentes se enfrentan a los retos que ofrece su profesión y a los cambios sociales que impactan en sus funciones, basándose en la experiencia y la intuición. Si tenemos en cuenta, que el alumnado es un aspecto clave tanto para el desarrollo de su profesión como para su satisfacción, parece que una alternativa estaría relacionada con proporcionarles una formación que, por un lado, les ofrezca más recursos para hacer frente a los retos que específicamente ellos señalan como esenciales, y, por otro lado, fomente los recursos que ellos ya poseen.

7.1.2 CONDICIONANTES ORGANIZATIVOS EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

En respuesta a la pregunta sobre cómo se sienten los docentes en los centros, lo que parece es que, en cada centro, los profesores se sienten de manera diferente, con algunas coincidencias. De esta manera, en función de sus descripciones y apreciaciones podemos hacer una aproximación a las características más relevantes para ellos en cada uno de los contextos. Desde dos perspectivas, una perspectiva física y otra humana.

En primer lugar, queremos empezar señalando los **aspectos físicos** de los centros porque, cuando son percibidos negativamente tienen una repercusión tanto en el bienestar de los docentes como en la vida del centro. Por lo que respecta al bienestar, vemos un ejemplo sobre cómo los aspectos físicos afectan a los docentes del Centro 1 caracterizado por importantes dificultades de espacio y ratio que sobresalen en los discursos de los participantes, relegando otras cuestiones a un segundo plano. Esta interpretación estaría en consonancia con la necesidad de un bienestar objetivo relativo a recursos y bienes físicos y que, como algunos autores señalan, influye en el bienestar subjetivo (Soini et al., 2010); de ahí que este autor, en su definición de bienestar docente, incluya la importancia de los contextos. En este centro que acabamos de mencionar en particular, estas necesidades básicas físicas y de seguridad no están satisfechas lo que puede interferir en la satisfacción de otros tipos de necesidades vinculadas con las relaciones.

Estos aspectos físicos y organizativos también tienen implicaciones a otros niveles de la vida del centro como es el caso de las relaciones que se establecen entre los docentes. Por una parte, la distribución de las clases en diferentes edificios, los diferentes turnos de mañana

y de tarde o la existencia de Departamentos de Coordinación Didáctica, en los que los docentes solo se relacionan con los colegas de sus materias, hace que muchos profesores no se conozcan y, por lo tanto, no se relacionen. De esta manera, no solo no se favorece el componente social (Roffey, 2012), sino que se favorece el individualismo de los docentes que veíamos que surgía como factor que afecta negativamente a la vida y cultura colaborativa de centro. Ya vimos, que algunos docentes consideraban la cultura colaborativa como algo novedoso a lo que no están acostumbrados y que, por otro lado, tampoco se percibe que se facilite de manera estructural.

Con respecto al **componente humano**, destaca en los tres contextos como lo que más les gusta a los docentes de sus centros. Los docentes coinciden en señalar a los compañeros y las relaciones que se establecen con algunos de ellos. Este aspecto humano es de especial relevancia para el bienestar docente (Brown y Roloff, 2011; Hagenauer et al., 2015; Konu et al., 2010; Mccallum y Price, 2010; Roffey, 2012; Soini et al., 2010; Spilt et al., 2011) en su doble vertiente, pudiendo ser señalado como lo peor y lo mejor del centro. De esta manera, cuando el clima destaca como positivo, como en el caso del Centro 2, el profesorado se siente bien en sus centros, se favorece la participación en la vida de centro, los recién llegados se sienten acogidos y los docentes eligen el centro, aunque esté lejos de sus viviendas. Estos aspectos están en consonancia con las aportaciones de Ryan y Deci (2000) y de Ryff (1989), quienes ponen de relieve la importancia de las relaciones satisfactorias y de confianza en el bienestar. Como ya hemos visto desde el punto de vista del bienestar, las relaciones seguras y positivas son de gran importancia para el funcionamiento humano, ya que reflejan la necesidad básica de pertenencia (Ryan y Deci, 2000).

7.1.3 LAS HABILIDADES INTRAPERSONALES E INTERPERSONALES EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Del análisis de sus relatos se desprende que los docentes participantes dan más importancia a las habilidades interpersonales que a las intrapersonales, lo cual no es de sorprender teniendo en cuenta la relevancia en sus discursos de las relaciones con todos los agentes educativos: compañeros, alumnado, familias. Para poner más énfasis en esta importancia

relacional, cabe señalar que incluso las habilidades intrapersonales que señalan son valoradas en función de su utilidad en las relaciones que establecen con los demás, es especial, con el alumnado. Este aspecto es especialmente relevante, como señalan Williford y Sanger (2017), porque cuando estas relaciones son de calidad, los alumnos utilizan a sus docentes como fuente para resolver problemas, se comprometen activamente en la ejecución de actividades y se enfrentan mejor a las demandas escolares en general.

Con respecto a las habilidades intrapersonales, los docentes señalan, por un lado, la **autorregulación emocional**, algo que algunos de los participantes consideran básico para las relaciones con el alumnado y la gestión de la clase. La regulación emocional es una de las habilidades contempladas desde los diferentes modelos y autores de inteligencia emocional (Bar-On, 2006; Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990) y que autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2005) describen como la habilidad para moderar las emociones negativas e intensificar las positivas abarcando de esta manera “el manejo de nuestro mundo intrapersonal e interpersonal” (p. 71). Como señalan Palomera, Briones, y Gómez-Linares (2019), la regulación de las emociones se trabajan, entre otras cosas, para manejar el estrés; pero también para controlar la impulsividad y para expresar emociones de manera apropiada que es lo que vienen a expresar nuestros informantes.

Por otro lado, también se señala la **seguridad en uno mismo** para favorecer la seguridad a los alumnos. Una de las docentes, la considera como un activo que tiene repercusiones en la marcha de la clase y es considerada especialmente relevante para trabajar con adolescentes ya que están en una etapa de inseguridades. Esta habilidad la hemos visto asociada a la confianza desde el punto de vista del humanismo (Rogers, 1981) donde crear un clima de confianza y de seguridad es clave para los procesos de *counseling* y también vemos cómo se adoptó desde la perspectiva de coaching al establecer la necesidad de crear espacios de aceptación, libertad de expresión y seguridad (McLymont y da Costa, 1998). Esta perspectiva resulta especialmente interesante en cuanto a que la seguridad repercute en el clima escolar (Thapa et al., citado en MEFP, 2019) y, como señalábamos en el marco teórico, según el último informe TALIS (MEFP, 2019), el clima positivo tiene una gran

influencia tanto en los docentes como en los alumnos, definiéndose como uno de los activos, escolares clave (Pertegal y Hernando, 2015).

Por lo que respecta a las habilidades propiamente interpersonales, de manera generalizada, los docentes hacen hincapié en habilidades para relacionarse con sus alumnos, aunque ocasionalmente también se menciona a los compañeros o las familias. De ahí que algunos docentes se refieran de forma general al **manejo de las relaciones interpersonales** como esencial, poniendo de relieve cualidades como ser positivo y no actuar desde la desconfianza o sentirse cuestionado cuando se trabaja en equipo, competencias destacadas por Jennings et al. (2013).

Entre las habilidades señaladas, una a las que todos refieren es la **empatía**, al entenderla como una variable básica para los docentes y el proceso de enseñanza, frente la diversidad del alumnado. A veces, es expresada como compasión y, sobre todo, como comprensión, aludiendo a dos de sus componentes centrales, el afectivo y el cognitivo (Davis, 1980). Este ejercicio de empatía se extiende no solo frente a cada alumno sino a la adolescencia como etapa. Son varios los docentes que señalan la necesidad de recordar que los alumnos son adolescentes y que ellos también tuvieron esa edad. La promoción de la empatía se defiende también desde numerosas perspectivas de coaching (Bou, 2013; Knight, 2007; Palmer, 2008; Toll, 2014, 2017; Tschannen-Moran y Tschannen-Moran, 2010) o desde la perspectiva del bienestar dónde autores como Ryff (1989) la recoge de otras teorías y la encuadra dentro de la dimensión de las relaciones positivas con los otros.

Otra de las habilidades interpersonales que señalan los docentes participantes están relacionadas con la **comunicación**. En especial, como indica una docente, porque ellos son comunicadores. Se señalan la capacidad de transmitir con claridad, la comunicación amable y asertiva para decir lo que se tiene que decir y la escucha. Desde los modelos de coaching donde el lenguaje y la escucha cobran especial relevancia, como desde otras perspectivas psicológicas centradas en la promoción del bienestar y en el aprendizaje social y emocional (Jennings et al., 2013), se destaca la necesidad de permitir y facilitar conversaciones significativas (Patti et al., 2015). Concretamente en el proceso de coaching, el coach debe

desarrollar la escucha empática que va más allá de escuchar las palabras. Como señalan Stone et al. (2000), esta comunicación a nivel emocional requiere, en primer lugar, una disposición a escuchar con un interés auténtico lo que la otra persona está transmitiendo, sus pensamientos y sus preocupaciones, que la escucha sea respetuosa con los significados de la otra persona y con su perspectiva y confiar en que la persona que habla tiene los recursos para encontrar sus mejores soluciones. Como señalábamos en el marco teórico, esta es una habilidad que puede ser muy útil para trabajar con los alumnos o sus familias ya que permite obtener una información valiosa con la que trabajar, además de comunicar un interés sincero en la comprensión del punto de vista del otro (Lasky, 2000, citado en McNaughton et al., 2008). Así mismo, es destacada por Patti et al. (2015) como esencial para quienes tienen funciones de liderazgo en los centros educativos, añadiendo además la necesidad de incorporar en estas conversaciones la multiplicidad de ideas de los participantes para encontrar soluciones productivas frente a los conflictos.

Por último, algún docente también señala que cada docente tiene las suyas propias y que es importante desarrollar estas **habilidades personales individuales** porque siempre pueden enriquecer el contexto educativo. Esta propuesta va en consonancia con la perspectiva de la psicología positiva que propone la importancia de potenciar las fortalezas y las virtudes con el objetivo de vivir dentro de los límites más elevados del rango de felicidad (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). De esta manera, potenciando los recursos personales se favorece el bienestar del propio docente y, al mismo tiempo, de todo el contexto educativo.

En relación con la valoración que los docentes realizan con respecto a las diferentes habilidades, se subraya, en general, su importancia para el ser humano en tanto que favorece el desarrollo personal y el bienestar. Especialmente, resaltan la importancia de las habilidades interpersonales para el profesorado de secundaria que se tiene que relacionar con numerosas personas cada día, señalándolas como necesarias para poder desarrollar su trabajo adecuadamente, para poder llegar a los alumnos.

En síntesis, a partir de las declaraciones de los participantes, entendemos que los beneficios que destacan de desarrollar las habilidades intra e interpersonales se expresan en diferentes niveles (1) de satisfacción personal y bienestar general del docente, (2) de mejora de las relaciones (3) de bienestar y aprendizaje del alumnado, y (4) de éxito profesional.

- En primer lugar, el beneficio de desarrollar habilidades personales redundará en el propio bienestar docente tanto desde el punto de vista positivo de la satisfacción personal, la confianza y la felicidad, como desde el punto de vista de manejo del estrés. En consonancia con Jennings y Greenberg (2009), quienes señalan que las dificultades en competencias sociales y emocionales en los docentes se relaciona con un incremento del burnout.
- En segundo lugar, nos hablan de que el desarrollo de habilidades del profesorado va a redundar en una mejora de la relación entre el docente y el alumno de manera que favoreciendo habilidades comunicativas y la empatía se favorece la relación con el alumnado, por saber ponerse en el lugar del otro y solucionar conflictos que afectan al clima y al aprendizaje.
- En tercer lugar, la mejora de las habilidades del docente y de las relaciones que establece con el alumnado repercute en la satisfacción de este último, afectando también al afrontamiento de demandas escolares (Williford y Sanger, 2017). Evidenciando el beneficio de incorporar en la formación de los docentes el abordaje de sus propias competencias como clave para poder atender al bienestar de sus alumnos (Lázaro et al. 2001).
- Por último, en cuarto lugar, los participantes señalan que cuando se despliegan en el aula este tipo de habilidades se llega mejor al alumno, la relación es más fluida, el alumno va mejor y está más contento y tiene mejores resultados, esto significa, desde el punto de vista del docente, que se obtienen mejores resultados y, por lo tanto, se tiene éxito profesional y satisfacción personal.

7.1.4 LO RELACIONAL EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Como subyace en algunas de las habilidades expuesta con anterioridad, los factores relacionales cobran especial relevancia en el contexto de centro donde las relaciones que se establecen son complejas y variadas y, como sabemos, elementos claves para el bienestar docente (Brown y Roloff, 2011; Hagenauer et al., 2015; Konu et al., 2010; Mccallum y Price, 2010; Roffey, 2012; Soini et al., 2010; Spilt et al., 2011). Tal y como se desprende del análisis de los resultados, las relaciones que se mantienen con alumnado, compañeros y familias, juegan un papel relevante para los docentes participantes en la investigación en consonancia con lo señalado en el apartado teórico.

Por una parte, este aspecto surge con más fuerza en los docentes con menos experiencia para quienes el trato con los compañeros, alumnos y familias es un aspecto que supone dificultad (Sánchez et al., 2006). Esta dificultad puede estar relacionada con que sus objetivos formativos se centren en aspectos comunicativos y de organización de la clase (Louws et al., 20017). Estos docentes con menos experiencia también muestran dificultades en la relación con el alumnado. Como ya se vio, la falta de formación relevante para abordar las dificultades, los docentes con más años en la etapa de secundaria, la suplen con la experiencia y la intuición. Sin embargo, la mayoría de los docentes con menos experiencia todavía no tienen desarrollados los recursos y tienen dificultades con el manejo de la clase; recurriendo a actitudes que declaran que no solo no les sirven para lograr sus objetivos, sino que les hacen sentirse mal con ellos mismos.

Por otra parte, en nuestro estudio, las relaciones interpersonales también cobran un lugar prominente en cómo se sienten de satisfechos, tanto con el contexto del centro como con la profesión. De manera general, esta conexión entre las relaciones y la satisfacción de los docentes concuerdan con diferentes estudios desarrollados en nuestro país (INECSE, 2003; Torres 200) y también en estudios internacionales (Hagenauer, Hascher, y Volet, 2015; Hargreaves, 2000; Konu, Viitanen, y Lintonen, 2010; Mccallum y Price, 2010; Roffey, 2012; Soini et al., 2010; Spilt, Koomen, y Thijs, 2011)

Por lo que respecta a los compañeros, los aspectos relacionales que más destacan de tienen que ver más con lo personal, la proximidad. Los docentes buscan establecer relaciones cercanas, bien haciendo uso de habilidades sociales básicas, bien haciendo uso de sus propios recursos personales. Además, los compañeros suponen un apoyo importante ante las frustraciones con los alumnos o las familias. Si atendemos a las diferentes perspectivas del bienestar y de la inteligencia emocional y social (Bar-On, 2010; Ryan y Deci, 2000; Ryff, 1989), esto cobra sentido debido al papel predominante de las relaciones cercanas, seguras y positivas para el bienestar de las personas. Como señala una de las docentes: “[...] y mis compañeros, que si trabajas a gusto con las personas que trabajas eso es impagable” (Participante 9).

La calidad de las relaciones con los compañeros también influyen en su trabajo. De esta manera, cuando la relación no es buena, los docentes, simplemente cumplen con su trabajo. Sin embargo, cuando la relación es buena y, además, hay afinidad pedagógica, los docentes buscan desarrollar más trabajo colaborativo. Esto concuerda con lo que nos señalan diversos autores como Beauchamp y Thomas (2009) y Lasky (2005), según los cuales dependiendo de cómo se vea el profesor y cuál considere que es su cometido, establecerá unas relaciones u otras con sus compañeros. En cuanto a lo más negativo de la relación con los compañeros, se señalan varios factores que clasificábamos como endógenos y exógenos. Con respecto a sus propios inconvenientes, se señala un individualismo que, a veces, impide ponerse de acuerdo en cuanto a asuntos que conciernen a todo el centro y, como exógenos, el más señalado es la falta de tiempo; aunque también veíamos la importancia de los espacios.

La importancia que conceden a las familias los docentes participantes está relacionada con la relevancia que para ellos tienen la relación con estas para la buena marcha de los alumnos. De manera que cuando las familias colaboran, los alumnos tienen más posibilidades de éxito. Por el contrario, cuando los docentes quieren reconducir una situación y no encuentran el apoyo de las familias, se encuentran ante una situación de difícil solución que tiene como resultado la frustración del docente; de nuevo por no poder

lograr sus objetivos básicos, recordemos aquí: hacer bien su trabajo y estar bien y que sus alumnos estén bien y prosperen.

Finalmente, los docentes señalan también que la relación con sus alumnos es lo que más valoran de su profesión y, al mismo tiempo, lo que más insatisfacciones les producen lo cual se señala desde diferentes estudios en el marco teórico de este trabajo (Hagenauer et al, 2015; Lasky, 2005; MEFP, 2019; Spilt et al., 2011).

En consecuencia, los datos de esta investigación concuerdan con distintos estudios nacionales e internacionales en la importancia que se concede a las relaciones en los contextos educativos para la satisfacción y el bienestar de los propios docentes. Esta información es relevante para atender a la formación de los docentes más allá de sus materias disciplinares y como señalan diferentes autores potenciar sus recursos y habilidades personales como medio también de potenciar los de sus alumnos (Lázaro et al., 2001).

7.2 LA FORMACIÓN EN COACHING Y LOS CAMBIOS PERCIBIDOS

7.2.1 CAMBIOS PERCIBIDOS POR LOS DOCENTES EN LAS HABILIDADES Y EN LAS RELACIONES CON LOS DEMÁS

En relación con las habilidades intrapersonales, algunos participantes señalaban, en consonancia con algunos trabajos previos, que la **toma de conciencia o la autoconciencia** está relacionada con conocerse uno mismo, lo que se desea, lo que se siente o lo que a uno le afecta (Bernal y Teixidó (2012). Desde el punto de vista del coaching, la autoconciencia es importante para conocer las limitaciones que se pone cada uno y cómo se define de manera limitadora, así como para el desarrollo de una visión positiva de uno mismo. A este respecto, en la formación son varios los docentes que señalan la importancia de prestarse atención a uno mismo y ver cómo se estaban limitado al describir alguna de sus características como definitiva.

Tal y como se señaló en el marco teórico, en relación con el profesorado, la toma de conciencia también puede hacer referencia a conocerse uno como docente, de manera que conlleve una construcción y reconstrucción de los propios significados; de ahí la importancia de tener en cuenta la identidad docente desde la perspectiva de la formación para promover un aprendizaje y un cambio en los docentes y en su práctica (Pérez-Gómez, 2010b).

Como destacan algunos autores, la identidad no es algo fijo ni impuesto, sino que cambia con la experiencia y el sentido que se le dé a esta (Beijaard et al., 2000). En ese sentido, lo que han hecho los docentes a través de esta formación es cuestionarse algunas de las cosas que se daban por sentado. Si como señalan algunos autores (Costa y Garmston(1992), cada persona tiene un mapa cognitivo del que solo es consciente parcialmente, es posible afirmar que la formación en coaching ha contribuido a fijarse en aspectos concretos que no siempre se tienen en cuenta, con el objetivo último de mejorar.

Por último, nos gustaría señalar la importancia del papel de la toma de conciencia como concepción cognitiva de otras habilidades (Neenan y Palmer, 2001). La toma de conciencia, resulta relevante tanto para la introducción de cambios como para el desarrollo de otras habilidades. A continuación veremos cómo la toma de conciencia va unida a la responsabilidad personal; pero también cómo la confianza en uno mismo o en los demás, pasa por una toma de conciencia sobre las posibilidades propias y ajenas.

Desde la perspectiva del coaching, la toma de conciencia está estrechamente vinculada a la **responsabilidad personal** (Whitmore, 2003). Como ya explicamos, la responsabilidad personal no está suficientemente conceptualizada de manera que se ofrezca una visión unificada de su significado; no obstante, volvemos a señalar la perspectiva humanista que defiende que la responsabilidad personal surge cada vez que se buscan respuestas dentro de uno mismo (Maslow, 1982). Por un lado, esta responsabilidad conlleva un esfuerzo; sirva de ejemplo el estudio de Sánchez y Mundina (2013) que señalábamos más arriba con respecto a coaching y la responsabilidad personal, donde un tercio de los participantes en el programa prefería el modelo tradicional de enseñanza a asumir la responsabilidad del

propio aprendizaje porque la responsabilidad personal requiere más esfuerzo. Sin embargo, como se desprende de nuestro estudio, la responsabilidad también parece ofrecer algunos beneficios relacionados con la posibilidad de tomar las riendas de los diferentes aspectos personales y profesionales; tanto individuales como sociales. En ese sentido, como señalan algunas docentes de nuestra investigación, la responsabilidad es como el autoliderazgo o la capacidad de liderarse uno mismo a través del uso de estrategias cognitivas y conductuales (Neck y Houghton, 2006).

En suma, al igual indicábamos que la toma de conciencia es sobre lo que uno piensa, siente, dice o hace, la responsabilidad personal de un individuo está relacionada, de manera específica, con ser el responsable de esos pensamientos, emociones, palabras y acciones. De esta manera, para los docentes participantes en la investigación, hacerse responsable de estas cuestiones es lo que les ha permitido llevar a cabo determinados cambios respecto a sí mismos. De manera que se podría decir que atender a la responsabilidad personal del docente vendría a dar respuesta a uno de los interrogantes que plateaban Rodgers y Scott (2008), en torno a la identidad docente, sobre cómo pueden los profesores hacer el cambio psicológico de manera que, en lugar de estar dominados por fuerzas externas, se conviertan en los autores de sus propias historias.

Respecto a la **autoestima y la autoconfianza**, en la mayoría de los relatos aparecen interconectadas al igual que para algunos autores para los que el sentido de valor personal y el sentido de eficacia personal están relacionados (Branden, 1969, citado en Mruk, 2008). También lo vemos en Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010), cuando afirman que el reconocimiento de las capacidades de una persona y sus fortalezas para el cambio “afectan, con el tiempo, a la autoeficacia y la autoestima” (p. 67). En coaching estas habilidades están relacionadas con la construcción cognitiva de la valía personal que se defiende desde la percepción humanista del máximo potencial. Esta visión concibe al ser humano como un ser completo, presente y potencialidad al mismo tiempo, que es creador de su propia vida y tiene en sí los recursos para comprenderse y para cambiar (Maslow, 1982). Así lo señalan algunos docentes: “Es cierto, que todos tenemos virtudes, pues esas virtudes que salgan a flote, que se desarrollen, que den frutos” (Participante 2). En la

evaluación cuantitativa de la autoestima, antes y después de la aplicación del programa, aunque sin llegar a ser significativo, podemos observar también que tras la formación se produce un ligero incremento en la misma.

En cuanto a la **confianza en uno mismo**, los docentes destacan, por un lado, la importancia de tener un enfoque más positivo de uno mismo y valorar las propias capacidades. Esta aproximación conlleva, en primer lugar, una toma de conciencia tanto de las creencias negativas sobre uno mismo como del discurso negativo que nos hace fijarnos más en los fallos que en los aciertos; y, en segundo lugar, el cambio, tanto de esas creencias negativas por otras más positivas, como del discurso negativo por uno más positivo y amable.

La autoconfianza es importante y ver que hay técnicas y formas de ayudar a conocerte a ti mismo y dar lo mejor de ti mismo pues, bueno, eso gusta; en mi caso puede que lo haya conseguido, ayudarme a conocerme a mí mismo y ver que realmente soy mejor de lo que a veces pienso. (Participante 17)

En síntesis, parece que la confianza, como la creencia en las habilidades propias para alcanzar los resultados deseados (Bandura, 1994), se puede trabajar desde el modelo de coaching integral de base humanista.

Por otro lado, resulta importante resaltar que, según se desprende de las declaraciones de los participantes, el ser conscientes de estas habilidades intrapersonales favorece que los docentes las fomenten en sus alumnos; aunque en función del puesto en el centro educativo, algunos participantes también han buscado fomentarlo en las familias y los compañeros. Esto viene a confirmar lo ya señalado sobre la importancia de desarrollar las habilidades de los propios docentes como medio para fomentar las habilidades de los alumnos. En este sentido se pone de relieve de nuevo, la necesidad de que al desarrollo personal del docente se le preste atención como un elemento más de su desarrollo profesional.

De esta manera, los docentes han buscado, en primer lugar, la toma de conciencia de los demás, tanto de los alumnos, los compañeros y las familias, buscando su reflexión sobre determinadas cuestiones, como visiones preconcebidas o sobre las consecuencias de sus actos. En segundo lugar, han buscado fomentar la responsabilidad personal en los alumnos:

algunos de los docentes participantes los han escuchado más y les han dado más responsabilidad sobre su aprendizaje, incorporando nuevas prácticas en sus aulas. En tercer lugar, la confianza es la habilidad que se ha buscado fomentar en los alumnos de manera más generalizada. Como veíamos en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994), la autoconfianza aumenta cuando otras personas te dicen que tienes lo que necesitas para lograrlo. Según esta interpretación, una buena manera que han utilizado los docentes para fomentar la confianza de sus alumnos en sí mismos y sus posibilidades ha sido decirles que se confía en ellos. En suma, según esta perspectiva, el desarrollo de estas habilidades en los docentes tiene una repercusión en el fomento de las habilidades de los alumnos participantes.

Con respecto a las habilidades interpersonales, ya vimos que la **empatía** es una de las habilidades que la mayoría de los participantes señalaban como necesarias para el docente de secundaria. Además, también es una habilidad considerada desde todos los puntos de vista que hemos visto en nuestro marco teórico, con más o menos énfasis, desde las competencias (Sarramona, 2007) hasta el bienestar (Ryff, 1989) y la inteligencia emocional (Bar-On). Desde coaching, la empatía es una de las habilidades que debe desarrollar el coach por lo que es tenida en cuenta en la formación: “El coach necesita unas habilidades interpersonales fuertes, especialmente en las áreas de comunicación y empatía” (Toll, 2014, p. 11). Analizando los relatos, los docentes hablan de cómo han desarrollado y puesto en práctica esta habilidad abordada en el proceso formativo. Esto se ha visto reflejado en el cambio de mirada que manifiestan haber hecho al relacionarse con alumnos y compañeros, en especial a aquellos con los que se tiene menos afinidad: han intentado entender sus puntos de vista o comprender sus dificultades particulares.

No obstante, estos cambios que han introducido algunos docentes no aparecen significativos en los análisis que hemos realizado, donde la tendencia en esta variable es a disminuir tras la formación, tanto en su dimensión cognitiva como afectiva. Este resultado contradictorio con el discurso, puede estar relacionado con la propia medida utilizada, no ajustada al contexto educativo. No obstante, la ausencia de significatividad de estas diferencias y el tamaño de la muestra, no nos permiten profundizar en el resultado.

Por último, los docentes participantes también señalan cambios introducidos en sus habilidades comunicativas y estilo de **comunicación**. Las herramientas, estrategias y habilidades utilizadas están relacionadas con el lenguaje, la escucha activa y las preguntas poderosas. En primer lugar, los participantes han utilizado el **lenguaje** para cambiar su percepción, para cambiar sus conversaciones con ellos mismos y la manera de dirigirse a los demás. Por una parte, el lenguaje les ha servido a los docentes para cambiar la manera de percibir las posibilidades. Echeverría (2005) a partir de concepciones existencialistas desarrolla la concepción creativa del lenguaje; para este autor, el lenguaje genera permanentemente nuevas realidades. “Nosotros, los seres humanos, vivimos en mundos lingüísticos y nuestra realidad es una realidad lingüística. Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos” (p. 60). Así mismo, el lenguaje les ha servido para trabajar consigo mismos. En el marco teórico se señala la importancia de atender al yo y la identidad en la formación para el cambio y la mejora personal y profesional (Oyserman et al., 2012). Entre las características de la identidad destacamos que no es fija y conlleva la construcción de los significados a través de las historias (Rodgers y Scott, 2008). Tras la formación, los docentes han tomado conciencia de cómo usan el lenguaje consigo mismos o también cuando hablan de ellos mismos, y les sirve como espejo para darse cuenta de cómo se limitan y, al mismo tiempo, para introducir cambios con un estilo de comunicación más positivo que favorezca su desarrollo personal. De igual manera, han tomado conciencia y han cambiado su estilo comunicativo con los demás, tanto con los alumnos como con los compañeros y las familias y en sus declaraciones, se percibe un intento por cambiar la manera de comunicarse de manera que sea inclusiva y positiva. Para los docentes participantes, el lenguaje ha supuesto un descubrimiento en muchos sentidos. Se ha interpretado como una herramienta para cambiar el propio pensamiento y, por tanto, la concepción de uno mismo y, además, para cambiar el propio estilo comunicativo y, por tanto, influir en las actuaciones de los otros y, subsecuentemente, en las relaciones tanto con el alumnado como con los compañeros.

En segundo lugar, otra de las estrategias comunicativas más valoradas por los docentes han sido lo que en coaching se define como **preguntas poderosas**. Son preguntas abiertas que

estimulan la reflexión, el discernimiento de lo que se quiere, el cuestionamiento de las ideas previas, la búsqueda de los propios recursos y la responsabilidad personal en la búsqueda de soluciones. Finalmente, son poderosas porque tienen un objetivo transformacional. Para algunos de los docentes ha supuesto un descubrimiento y las valoran positivamente como herramienta para la conversación. Los docentes las han utilizado como estrategia para desarrollar la toma de conciencia y la responsabilidad personal en los demás. En concreto, para una participante el uso de estas preguntas supuso descargarse de la preocupación empática por los asuntos de los demás al utilizarlas para ayudar a otros a que encuentren sus soluciones.

Otro de los aspectos relevantes de la comunicación es la **escucha** empática. El objetivo de esta escucha es comprender los pensamientos y emociones y comunicar que lo que está sintiendo es importante para el que escucha (McNaughton et al., 2008). Sin embargo, la mayoría de los docentes que han puesto en práctica la escucha, ha sido con la intención de escuchar lo que sus alumnos tenían que decir y darles más protagonismo. Esta manera de darle más protagonismo al alumnado en su formación y aprendizaje también se puede interpretar como un cambio en su actividad profesional.

Aunque la formación no ha durado lo suficiente para ver grandes repercusiones, sí existen declaraciones que indican que la mejoría de las relaciones y el bienestar de los alumnos también ha tenido un efecto en la satisfacción y bienestar de algunos de los participantes. Con respecto a esta valoración, parece que ha habido un desarrollo de las habilidades docentes, tanto las intrapersonales como las interpersonales y que esto ha repercutido en la visión de uno mismo y en las relaciones con los demás. Al final, este desarrollo y los cambios que conllevan, han supuesto, esencialmente, una mejora del bienestar de los propios docentes; aunque, también, cuando se han introducido cambios con los alumnos, para estos ha supuesto un aumento del bienestar.

7.2.2 VALORACIONES DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

La impresión general de la formación es positiva y los docentes participantes declaran haber logrado sus expectativas. En primer lugar, porque ya tienen las ideas más claras de lo que

es coaching y las posibilidades que presenta; en segundo lugar porque les ha aportado herramientas y estrategias que les van a servir para su día a día; y, en tercer lugar, porque les ha servido para motivarse. Además del contenido, los docentes valoran los aspectos formales, tanto positiva como negativamente. Para la elaboración de nuestro programa formativo, seguimos algunas de las indicaciones consensuadas sobre cómo debe ser la formación. Una de las decisiones que tomamos fue que la formación fuera en el propio centro de los docentes como medida para favorecer el trabajo colaborativo y que los docentes compartan información y soluciones (Opfer y Pedder, 2011); además porque este formato también puede favorecer la continuidad del cambio más allá de la formación (Garet et al., 2001). Este es uno de los aspectos formales que han resaltado los docentes participantes. Por diferentes motivos. A parte de la facilidad para poder llevarla a cabo, les ha gustado la oportunidad de relacionarse con sus compañeros de centro: tanto a nivel personal de conocerse un poco más, como a nivel profesional de aprender de las experiencias de los demás y también de escuchar problemas de compañeros que se repiten en la profesión.

Otro de los aspectos que se consideró, fue que la formación fuera extendida en el tiempo. Esta decisión concuerda también con uno de los consensos que indican Opfer y Pedder (2011) para que dé tiempo a asimilar el aprendizaje, discutirlo y llevarlo a la práctica. Lo que señalan desde la literatura, es que la formación sostenida en el tiempo promueve unas reflexiones más profundas sobre el contenido, las creencias y las estrategias y la puesta en práctica. Por este motivo, se dejó un espacio de quince días entre taller y taller para que los docentes participantes pudieran reflexionar y practicar las habilidades que se iban señalando a través de las estrategias y las herramientas de coaching. Sin embargo, muchos de los docentes entendieron que se había extendido demasiado en el tiempo.

De esta manera, podemos extraer algunas conclusiones sobre cómo mejorar nuestra formación. En primer lugar, continuar con los aspectos que han encontrado como más positivos, como el hecho que de fuera en su propio centro, que la sesiones fueran muy prácticas pues les ofrece oportunidades de formar parte de un aprendizaje activo (Desimone, 2009). En segundo lugar, mejorando los aspectos que menos les han gustado.

Para ello, podemos distribuir los talleres formativos más cerca unos de otros —quizá una periodicidad semanal sea la más adecuada—; se pueden introducir más sesiones individuales de coaching para aquellos que lo deseen; también se pueden introducir más prácticas dentro de los propios talleres formativos; y, por último, hay que lograr que se comprometan a practicar en el periodo entre talleres. Estas transformaciones, en especial la inclusión de más práctica, conllevaría aumentar el número de talleres.

7.2.2.1 Cómo valoran coaching

En consonancia con la confusión terminológica que veíamos en el marco conceptual con respecto a coaching, los docentes tienen diferentes visiones sobre lo que es o no es coaching. En lo que parecen estar de acuerdo es que el coach es alguien que ayuda a otra persona. Algunos de los participantes se acercan al papel del coach y otros, no lo tienen tan claro y creen que es alguien que les va a decir lo que hacen mal. Los motivos para asistir a la formación están en consonancia con el aprendizaje de los docentes. La mayoría quiere saber qué es coaching y qué les puede aportar, buscan algo que les sirva en su trabajo con sus alumnos, bien sean herramientas o ideas, y que les ayude a conocerlos mejor, a motivarlos o a solucionar problemas. No obstante, algunos docentes, también señalan que también buscan conocerse mejor a sí mismos y motivación para continuar con su trabajo.

Cuando a los docentes se les pide que valoren coaching o su utilidad para los docentes, de lo que hablan es del desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales. De esta manera, la mayoría la valora de manera positiva, en especial, porque el coaching humanista visto en la formación, según los participantes, trata de habilidades básicas para la profesión docente.

Por un lado, el desarrollo de las habilidades que se hace desde coaching responde a uno de sus objetivos profesionales relacionado con la mejora profesional. Tanto porque aporta nuevas estrategias y herramientas para utilizar en el desarrollo de su profesión, como por las repercusiones en su bienestar y las correspondencias entre este y la mejora profesional. Gracias a la formación en coaching, los docentes señalan que han descubierto o redescubierto una serie de herramientas y estrategias intrapersonales e interpersonales

que redundan, en primer lugar, en su bienestar personal y, en segundo lugar, en una mejora de las relaciones con los compañeros, los alumnos y sus familias.

7.2.2.2 Limitaciones del coaching en educación

No obstante los beneficios que puede tener esta formación para los docentes de secundaria, los participantes solo se lo recomendarían a aquellas personas que tuvieran un interés por mejorar: “A cualquiera que tenga intención de mejorar su clase. A cualquier docente” (Participante 17). O que estuvieran interesados por este tipo de perspectivas: “Sí. Siempre que haya un interés y una curiosidad hacia estas maneras de estar. O de actitudes. Sí” (Participante 11). De tal manera, que no consideran que una formación en coaching humanista les pueda servir a todos los docentes; en especial porque, como algunos señalan, algunos docentes no están dispuestos a cambiar.

Estas declaraciones sobre las limitaciones de coaching están relacionadas con ciertos aspectos que hemos visto sobre la identidad profesional, en tanto que se puede entender como un proceso abierto que depende de la persona e implica la búsqueda del desarrollo según los objetivos del propio docente (Beijaard et al., 2000). Al mismo tiempo también podríamos ponerlas en relación con la perspectiva constructivista del desarrollo humano y cómo el aprendizaje de lo nuevo viene a encajar con lo ya conocido (Schunk, 2012). En este sentido, como señala Desimone (2009), una característica básica que debe cumplir la formación está relacionada con la coherencia que ha de ofrecer con los conocimientos del profesorado y con sus creencias.

En la misma línea argumentativa, podríamos decir que la formación en coaching ofrecida encajaba, en cierta medida, con la identidad profesional de los docentes participantes y también con sus conocimientos previos. En este sentido, estas declaraciones también nos sirven para dar paso al siguiente apartado relacionado con la visión constructivista del aprendizaje y cómo los nuevos conocimientos se articulan con los conocimientos previos.

7.2.2.3 ¿Cómo aprenden o desarrollan las habilidades personales los docentes participantes?

Cuando a los participantes en la formación y la investigación les solicitamos que nos dieran información relativa a su valoración de la formación, de sus declaraciones se desprendía un nuevo tema relacionado con su proceso de aprendizaje. Aunque en principio, el aprendizaje relacionado con el desarrollo de las habilidades no es una de nuestras preguntas de investigación; sí forma parte de nuestras inquietudes tal y cómo se desprende de lo estudiado en el marco teórico por lo que lo hemos incorporado para su análisis.

Aunque algunos de los docentes señalan que han aprendido cosas nuevas “porque siempre aprendes algo nuevo” (Participante 12), la mayor aportación de la formación para mayoría de los docentes está relacionada con sus conocimientos previos. Esta perspectiva concuerda con las teorías constructivistas sobre la creación interna del conocimiento, donde lo que aprendemos es el producto de la información interpretada a la luz de lo que ya sabemos (Schunk, 2012). Como ya señalamos en el marco teórico, cada vez hay más autores que definen el conocimiento en torno al protagonismo del que lo construye. En esta línea están las teorías cognitivas del aprendizaje. Como señala Ausubel (2002), desde la teoría cognitiva del aprendizaje significativo, la adquisición y la retención de conocimientos son el resultado de un proceso activo, integrador e interactivo entre los nuevos conocimientos y las ideas preexistentes.

Lo mismo podría ser aplicable al desarrollo de las habilidades y a cómo los nuevos conocimientos y las nuevas estrategias sobre las habilidades encajan con los conocimientos previos. A partir de las declaraciones de los participantes, observamos cómo enlazan los conocimientos sobre las habilidades con sus ideas y estructuras previas: a algunos docentes les ha servido para confirmar sus intuiciones, a otros para darle una estructura a sus conocimientos, darles forma y sentido: a otros docentes para recordar lo que ya sabían y, a los que ya lo tienen presente, les ha servido para llevar a la práctica estas habilidades de forma consciente.

Por último, cabe señalar, que aunque ha habido cambios y ha habido un aprendizaje, no hay garantía de que se haya consolidado una nueva forma de actuar. Ya hemos visto en las declaraciones que los docentes son prudentes y declaran que necesitan más tiempo para sistematizar estos conocimientos en la práctica, lo cual concuerda con la necesidad de que los aprendizajes sean sostenidos en el tiempo (Garet et al., 2001; Opfer y Pedder, 2011). No obstante, como señala una docente: “Aunque no quieras lo aplicas porque te ayuda a ser más consciente” (Participante 2). De esta manera, parece que se les ha ofrecido a los docentes un espacio de reflexión y toma de conciencia que puede afectar a su manera de verse a sí mismo, personal y profesionalmente, a su manera de ver las relaciones profesionales y, por tanto, desde el punto de vista de Sachs (2005, citado en Thomas, 2009), también puede afectar a su identidad docente y a sus ideas sobre cómo ser, como actuar y cómo entender su trabajo. Como ya vimos, los docentes que más conocimientos tenían sobre el desarrollo de las habilidades, la formación ha servido para consolidarlas porque han podido llevarlas a la práctica. Sin embargo, para aquellos docentes a los que sólo les ha quedado “una semilla”, será necesario ofrecerles más ocasiones de aprendizaje y práctica para que puedan seguir desarrollándolas.

7.2.3 VISIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

La respuesta a la pregunta de investigación sobre la visión que tienen los docentes participantes de la formación permanente nos invita a pensar sobre la formación permanente del profesorado de secundaria en general y en elementos que ayuden a desarrollar las propuestas formativas. En general, el profesorado participante valora la formación permanente, la considera básica y necesaria. Coincidiendo con lo que se recoge en el Informe Talis 2018 (MEFP, 2019), una buena parte del profesorado asegura que no tiene suficiente formación pedagógica y, por tanto, sienten que no están suficientemente preparados para hacer frente a algunos retos actuales. Concretamente, ven necesaria la formación para afrontar los cambios que se suceden a nivel tecnológico y para incorporar nuevas perspectivas y nuevas metodologías para trabajar en las aulas.

Es importante señalar que la formación es planteada como una necesidad, pero también como un elemento motivador o motivacional. Esta permite a los docentes sentirse mejor porque se encuentran activos y siguen aprendiendo.

La formación... Sí... Sí, todo lo que sea... Todo lo que sea formación, bienvenido sea. Todo lo que sea mejorar yo creo que nadie nace aprendido y la vida es un proceso continuo de... De evolución y de mejora, claro. Te ayuda a sentir mejor. Cuantos más conocimientos tengas, pues mucho mejor. Sí, eso lo tengo claro. (Participante 17)

De igual modo, la formación es una oportunidad para iniciar nuevos contactos con otros profesionales y/o para reencontrarse en ambientes más distendidos que los espacios de trabajo habitual. Esto puede suponer un enriquecimiento por las aportaciones de otras perspectivas por parte de pares o para conocer a personas con las mismas inquietudes. Concretamente, si la formación tiene lugar en el mismo centro de trabajo, como relata una docente, puede ayudar a cohesionar el grupo y que su aplicación no sea solo a nivel de aula, sino de centro. Y aunque ninguno de los participantes lo señalara, no podemos obviar que la formación en centros que reconoce la experiencia docente puede desarrollar la capacidad de generar conocimiento pedagógico en los propios centros educativos (Gallego, 2002; Imbernón, 2018)

Por último, el profesorado destaca de la formación permanente algunas características: variedad de contenidos, accesibilidad y carácter práctico. En general demandan que la oferta formativa les dé la posibilidad de elegir entre propuestas diferentes; también que esta se realice cerca de su lugar de trabajo e, idealmente, dentro de su horario laboral; que sean prácticos y participativos, les aporten ideas que puedan utilizar en sus aulas y sea desarrollada por un profesorado dinámico y con experiencia en la etapa de secundaria son cuestiones que consideran asimismo importantes.

VIII. CONCLUSIONES

Esta última parte expone las conclusiones principales de nuestro trabajo y se detiene en algunos asuntos nucleares abordados a lo largo de la investigación.

Así pues, en primer lugar, tal y como se desprende de la investigación llevada a cabo en tres centros de secundaria de Cantabria, es necesario detenerse en las *relaciones interpersonales* que el profesorado establece entre ellos y con el alumnado. Estas son un elemento esencial en la vida de los centros de secundaria, por su importancia para la motivación y el aprendizaje del alumnado así como para su bienestar (Pertegal y Hernando, 2015; Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011). Esta relación también es clave para el bienestar del propio docente (Hagenauer et al., 2015; Spilt et al., 2011). De hecho, como señala Roffey (2012), el bienestar del docente y el bienestar del alumnado son dos caras de la misma moneda. Para los docentes participantes en esta investigación, lo más valorado tanto de su profesión como de la vida del centro es el componente humano y las interacciones que se dan con el alumnado y entre colegas; en especial con los primeros. Sin embargo, los aspectos que más insatisfacciones les causan también están en consonancia con las relaciones, donde los docentes también incluyen a las familias.

Con respecto a los compañeros de profesión, se buscan relaciones personales cercanas y de apoyo ante las dificultades; sin embargo, consideran que el sistema educativo no promueve la creación de relaciones de mutualidad y no facilita el trabajo colaborativo entre los docentes, lo cual tampoco contribuye a superar el individualismo al que parecen estar acostumbrados. De esta manera, el profesorado señala que las interacciones son fundamentalmente con el alumnado al que otorgan el papel protagónico de sus objetivos y funciones principales. Sin olvidar que los participantes reconocen que estas funciones han ido cambiando y lo siguen haciendo rápidamente, de manera que cada vez se les exige más y ellos se entregan más, en contrapartida, perciben que cada vez se les reconoce y se les valora menos.

El profesorado plantea que sus funciones principales no son solo académicas, sino que también incluyen el desarrollo personal del alumnado; una perspectiva que también se desprende de las competencias docentes de secundaria según algunos autores (Tribó 2008; Sarramona, 2007). Aunque se estima que esto, en cierta medida, siempre ha sido así, también declaran que la atención a cuestiones personales se ha ido incrementando progresivamente, lo que supone un reto para ellos. El profesorado plantea que su formación inicial tiene carencias que tratan de suplir con la experiencia, ya que solo se les ha preparado como especialistas en su materia. Asimismo, el profesorado novel aprecia más dificultades para dar respuesta a la diversidad de situaciones sociales, culturales y personales presentes en las aulas o el desarrollo de un clima positivo.

En consecuencia, el desarrollo de estrategias y herramientas que promuevan unas interacciones positivas surge como un aspecto clave para promocionar el bienestar del docente de secundaria, especialmente por el gran número de interacciones que experimentan a diario; pero además, por el impacto que el bienestar del propio docente puede tener en el bienestar del alumnado. Como se desprende de los resultados, cuando los docentes se encuentran bien promueven unas relaciones más positivas con sus alumnos, lo que repercute en el bienestar de los estudiantes. Además, la relación positiva tiene un recorrido de vuelta al docente incrementando su satisfacción y su bienestar.

En segundo lugar, la formación en coaching, como proceso de reflexión y acompañamiento, proporciona a los docentes un conjunto de estrategias, recursos y herramientas adecuadas para el *desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales* que repercuten en su actividad profesional. Además, teniendo en cuenta la importancia de la identidad docente para la formación (Oyserman, 2012), concuerda con las propuestas más completas en cuanto a que, por un lado, tiene en cuenta la perspectiva más individual y subjetiva del propio docente, como protagonista de su aprendizaje y, por otro lado, ofrece la perspectiva social de construir su aprendizaje de manera colaborativa en su entorno.

La formación en coaching ha posibilitado el desarrollo de habilidades personales como la toma de conciencia de sus posibilidades y recursos; la responsabilidad personal que lleva

implícita el empoderamiento; la confianza en uno mismo y la confianza en los demás que se sustentan en una mirada más positiva del ser humano y la empatía relacionada con la comprensión, la compasión y el cuidado de los demás. Los docentes reconocen haberse apoyado en lo anterior para afrontar algunos retos diarios. Asimismo, les ha sido útil en el trabajo con las familias y, sobre todo, en las relaciones con los alumnos.

Finalmente, además de los contenidos de la formación, los docentes participantes han apreciado que la experiencia formativa se realizara en el centro. Cuando esta se diseñó, se valoró esta opción como la más favorable desde los supuestos constructivistas del aprendizaje y el trabajo interactivo, cooperativo y sus componentes cognitivos, emocionales y sociales (Garet, Porter, Desimone, Birman, y Yoon, 2001). En este sentido, los docentes han destacado, por un lado, la oportunidad de estar con compañeros con los que no tienen muchas ocasiones de relacionarse y compartir con ellos situaciones que les han pasado o les pueden pasar. Por otro lado, se convirtió en la ocasión para seguir reflexionando entre ellos sobre los temas tratados, intercambiar opiniones y practicar más allá del propio horario de la formación. Sin entrar a cuestionar aquí los espacios de formación continua fuera de los centros educativos, los resultados de investigación ponen de relieve la importancia de una formación en los propios contextos educativos, no solo capaz de responder y acompañar al profesorado en las cuestiones que les preocupan y que surgen en la vida cotidiana del centro, sino también empoderando al profesorado y facilitando su aprendizaje.

En suma, una formación inicial en coaching de características humanistas, llevada a cabo en el contexto de centro de los participantes de tres institutos de secundaria de la Comunidad de Cantabria, ha servido para el desarrollo personal y profesional de los docentes participantes, favoreciendo su bienestar y el de sus alumnos.

No obstante, también es necesario hacer referencia a las limitaciones tanto de la formación propuesta como de la investigación. Con respecto a la primera, los docentes señalaron que la programación quincenal no facilitó su desarrollo, demandando una mayor continuidad o proximidad. De igual modo, se planteó el interés porque la formación incluyera más

situaciones prácticas que facilitaran la puesta en práctica de lo aprendido durante la formación en coaching. Asimismo, y como señalaba alguna docente, de acuerdo con las teorías constructivistas, se les ha aportado nueva formación sobre la que seguir construyendo sus significados, tanto a nivel personal como de identidad profesional; no obstante, se trata de cambios pequeños, sobre los que es necesario seguir trabajando. No cabe duda que hubiera sido valioso conocer, transcurrido un tiempo, el desarrollo e impacto de la formación recibida.

En relación con la investigación, la evaluación cuantitativa del impacto del programa es limitada debido a que está condicionada al número de centros educativos que se podía abarcar en el tiempo del que disponíamos. Por otra parte, algunos de los instrumentos de medida podrían haberse adecuado al contexto escolar y no tanto a dimensiones generales, como el instrumento de bienestar empleado. Finalmente, tampoco hay una consonancia exacta entre cada una de las variables evaluadas y las que se trabajan en el programa, entre otros aspectos porque quisimos ver el efecto del programa global en el bienestar y el burnout docente –que no se abordaba explícitamente en la formación. A su vez, trabajos futuros deberán insistir en un diseño de evaluación que permita delimitar qué aspectos concretos de la formación han facilitado qué cambios, para mejorar la intervención en coaching.

Por otra parte, las entrevistas han sido una fuente valiosa de información sobre el contexto, las relaciones que se establecen o los obstáculos percibidos por el profesorado para el desarrollo de su actividad profesional, como mostraban las páginas anteriores de este trabajo, que podríamos haber compartido con el profesorado implicado, entendiéndolas como un recurso para continuar pensando sobre las decisiones que adoptamos o lo que nos moviliza.

Por último, quisiéramos señalar que la amplitud de la propuesta y la necesidad de profundizar sobre las necesidades formativas docentes o el bienestar personal y social, no nos ha permitido abordar el trabajo que se puede estar realizando en otras etapas educativas o profundizar en algunos de los retos docentes. No obstante, esta investigación

abre nuevas vías respecto a ciertas habilidades personales sobre las que hay pocos estudios referidos con coaching o incluso la utilidad de coaching para el trabajo que se está haciendo con respecto al bienestar y al desarrollo de competencias personales y sociales.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- ACTON, R., Y GLASGOW, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts : A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114.
- ADAMS, M. (2016). *Coaching Psychology in Schools: Enhancing performance, development and wellbeing*. Oxon OX: Routledge.
- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., Y WEST, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- AIR (AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH). (2005). *Coaching in the Professional Development Impact Study*.
- ALFARO, J., CASTELLÁ SARRIERA, J., CASAS, F., VALDENEGRO, B., ABS, D., OYARZÚN, D., Y BEDIN, L. (2014). Adaptación del Índice de Bienestar Personal para adolescentes en lengua española y portuguesa. *Universitas Psychologica*, 13(1), 239-252.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.
- ANDERSON, R., FELDMAN, S., Y MINSTRELL, J. (2014). Understanding relationship: Maximizing the effects of science coaching. *Education Policy Analysis Archives*, 22(54), 1-25.
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BACHKIROVA, T., Y BORRINGTON, S. (2018). The limits and possibilities of a person-centered approach in coaching through the lens of adult development theories. *Philosophy of Coaching: An International Journal*, 3(1), 6-22.
- BACHKIROVA, T., Y COX, E. (2007). A cognitive-developmental approach for coach development. *Handbook of Coaching Psychology*, (1969), 325-350.
- BACHKIROVA, T., COX, E., Y CLUTTERBUCK, D. (2014). Introduction. En E. Cox, T. Bachkirova, y D. Clutterbuck (Eds.), *The complete handbook of coaching* (Second, pp. 1-20). London:

Sage.

BALLESTER, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. En *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

BANKS, J., COCHRAN-SMITH, M., MOLL, L., RICHERT, A., ZEICHNER, K., LEPAGE, P., ... McDONALD, M. (2005). Teaching diverse learners. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.

BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

BAR-ON, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology, 40(1), 54-62.

BARNETT, A. L. (2017). Universal Teacher-Child Interaction Training: A Pilot Study Examining Coaching with Random Assignment.

BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. (1ª edición). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BEAUCHAMP, C., Y THOMAS, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N., Y VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

BERGER, C., MILICIC, N., ALCALAY, L., Y TORRETTI, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Sicoemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(1), 169-177.

BERMÚDEZ, M. P., TEVA, I., Y SÁNCHEZ, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia

- emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- BERNAL, A., Y VELÁQUEZ, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa. Procedimientos auxiliares*. Sevilla: Alfar.
- BERNAL, J. L., Y TEIXIDÓ, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BIERMAN, K. L., Y MOTAMEDI, M. (2015). SEL programs for preschool children. En J.A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gulloto (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-150). New York: The Guildford Press.
- BISQUERRA, RAFAEL. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 19(2), 163-170.
- BORMAN, J., FEGER, S., Y KAWAMI, N. (2006). Instructional coaching: Key themes from the literature. *Providence, RI: The Education Alliance at Brown ...*, Winter.
- BOU, F. (2013). *Coaching educativo*. Bogotá: LID Editorial.
- BRANSFORD, J., DARLING-HAMMOND, L., Y LEPAGE, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROWN, D., REUMAN-MOORE, R., HUGH, R., CHRISTMAN, J. B., RIFFER, M., DU PLESSIS, P., Y MALUK, H. P. (2007). Making a Difference: Year Two Report of the Pennsylvania High School Coaching Initiative. *Research for Action*, (October), 63.
- BROWN, L. A., Y ROLOFF, M. E. (2011). Extra-Role Time, Burnout, and Commitment. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- BURKE, J. R., ONWUEGBUZIE, A. J., Y TURNER, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Reseach*, 1(2), 112-133.
- CABALLO, V. E. (2010). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (9ª).

Madrid: Siglo XXI.

CANO, E. (2007). Las competencias de los docentes. En F. Blanco Lorente (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Ministerio de Educación y Ciencia.

CARPINTERO, E., LÓPEZ, F., DEL CAMPO, A., SORIANO, S., Y LÁZARO, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: Presentación y validación de un programa educativo. *lipsi*, 10(nº 2), 29-41.

CASEL. (2019). Core competences. Recuperado de: <https://casel.org/core-competencies/>

CASTILLO, M. (2016). Empowering Teachers' Collaborative Skills with Coaching Through Learning Walks. *The Asian EFL Journal*, 3, 225-237.

CEBRIÁN, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa*, 6(Junio).

CEDEFOP. (2011). Glossary. Quality in Education and Training, 241.

COBURN, C. E., Y WOULFIN, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30.

COHEN, L., Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COHEN, L., MANION, L., Y MORRISON, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Oxon OX: Routledge.

CONLEY, C. S. (2015). SEL in higher education. En J.A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gulloto (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 197-212). New York: The Guildford Press.

CONNOR, C. M. (2017). Commentary on the Special Issue on Instructional Coaching Models: Common Elements of Effective Coaching Models. *Theory Into Practice*, 56(1), 78-83.

CORNETT, J., Y KNIGHT, J. (2009). Research on Coaching. En Jim Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and Perspectives* (pp. 192-216). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

COSTA, A., Y GARMSTON, R. (1992). Cognitive Coaching : A Strategy For Reflective Teaching.

- Teacher support specialist instructional handbook*, 91-96.
- COSTA, A., GARMSTON, R. J., HAYES, C., Y ELLISON, J. (2016). *Cognitive Coaching. Developing self-directed leaders and learners*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- COX, E., BACHKIROVA, T., Y CLUTTERBUCK, D. (2014). Theoretical Traditions and Coaching Genres: Mapping the Territory. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 139-160.
- CRAFTON, L., Y KAISER, E. (2011). The language of collaboration: Dialogue and identity in teacher professional development. *Improving Schools*, 14(2).
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- CROCKER, J., MOELLER, S., Y BURSON, A. (2010). The Costly Pursuit of Self-Esteem. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (Vol. 39, pp. 403-429). Wiley-Blackwell.
- CRONIN, L. D., Y ALLEN, J. (2015). Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. *Sport Psychologist*, 29(1), 62-71.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, (July), 821-827.
- CUMMINS, R. A., ECKERSLEY, R., PALLANT, J., VAN VUGT, J., Y MISAJON, R. (2003). Developing a National Index of Subjective Wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- DAVIS, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- DAY, N. K. (2015). A synthesis of action research on coaching. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 88-105.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*.
- DECI, E. L., Y RYAN, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction.

- Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París.
- DENTON, C. A., Y HASBROUCK, J. (2009). A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150-175.
- DESIMONE, L. M., Y PAK, K. (2017). Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12.
- DEVINE, M., MEYERS, R., Y HOUSSEMAND, C. (2013). How can Coaching Make a Positive Impact Within Educational Settings? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389.
- DÍAZ, D., RODRÍGUEZ-CARVAJAL, R., BLANCO, A., MORENO-JIMÉNEZ, B., GALLARDO, I., VALLE, C., Y VAN DIERENDONCK, D. (2006). 2006 Adptacion Española De Las Escalas De Bienestar Psicológico De Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- DIENER, E., SELIGMAN, M., CHOI, H., Y OISHI, S. (2018). Happiest People Revisited. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 176-184.
- DIENER, E. (1994). Assessing Subjective Well-being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- DIENER, E., OISHI, S., Y LUCAS, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- DIENER, E. Y SUH, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1/2), 189-216.
- DINOS, S., Y PALMER, S. (2015). Self-esteem within cognitive behavioural coaching: a theoretical framework to integrate theory with practice. *Coaching*, 8(2), 137-153.
- DODGE, R., DALY, A., HUYTON, J., Y SANDERS, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.

- DROLLINGER, T., COMER, L. B., Y WARRINGTON, P. T. (2006). Development and Validation of the Active Empathetic Listening Scale. *Psychology y Marketing*, 23(2), 161-180.
- DURLAK, J.A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., Y SCHELLINGER, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- ECHEVERRÍA, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Chile: Lom Ediciones.
- EDWARDS, J. L., Y NEWTON, R. R. (1995). The Effects of Cognitive Coaching on Teacher Efficacy and Empowerment. En *Annual Meeting of the American Education Research Association* (p. 39p.).
- ELIZONDO, A., RODRÍGUEZ, J. V., Y RODRÍGUEZ, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11.
- EMBED, A. (2009). Coaching para la transformación del sistema educativo. *Capital Humano: Revista Para La Integración y Desarrollo De Los Recursos Humanos*, 22(232), 96-98.
- EMO, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171-195.
- ENGUITA, M. F. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- ESTEVE, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de educación*, (340), 19-40.
- ETUCE. Teacher Education in Europe — An ETUCE Policy Paper (2008).
- EXTREMERA, N., Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, 6(2), 1-17.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., Y EXTREMERA, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- FERNÁNDEZ-PINTO, I., LÓPEZ-PÉREZ, B., Y MÁRQUEZ, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y

- aplicaciones en revisión Irene. *anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 35-56.
- FERRÁNDEZ-BERRUERO, R., Y SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 20(1), 1-20.
- FILLERY-TRAVIS, A., LANE, D., LINLEY, P. A., Y HARRINGTON, S. (2006). International Coaching Psychology Review. *International Coaching Psychology Review*, 1(23), 23-36.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. A Corña: Ediciones Morata.
- GAIRÍN, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- GALLEGO, C. (2002). El apoyo educativo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- GALLUCCI, C., DEVOOGT, M., YOON, I. H., Y BOATRIGHT, B. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919-963.
- GALLWEY, T. (2009). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio.
- GARAIGORDOBIL, M., Y PEÑA, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- GARCÍA-MARTÍN, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, (6), 18-39.
- GARDNER, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Basic Books.
- GARET, M. S., PORTER, A. C., DESIMONE, L. M., BIRMAN, B. F., Y YOON, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- GARMSTON, R., LINDER, C., Y WHITAKER, J. (1993). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-61.

- GINER, A., Y LLADÓ, R. (2014). Coaching educativo. *Aula De Innovación Educativa*, 230, 12-17.
- GIRÁLDEZ, A., Y VAN NIEUWERBURGH, C. (2016). *Coaching Educativo*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- GOKER, S. D. (2005). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (2004). Best of HBR 1998. What makes a leader? *Harvard Business Review*, 11.
- GOLEMAN, D., Y BOYATZIS, R. E. (2008). Social intelligence and the biology of leadership social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-81.
- GONZÁLEZ-VALDERAS, C. (2014). *Educación Secundaria, bienestar y aprendizaje para el Siglo XXI: aportaciones desde el coaching*. Universidad de Cantabria, España.
- GONZÁLEZ-VALDERAS, C. (2017). Coaching in education. What are we talking about? En J. Mena, A. García-Valcárcel, F.J. García-Peñalvo, M. Martín (Eds.) *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. (pp. 871-879). Salamanca: Ediciones Universidad
- GRANT, A. M., Y CAVANAGH, M. A. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42(4), 239-254.
- GRANT, A. M., GREEN, L. S., Y RYNSAARDT, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(3), 151-168.
- GREEN, L. S., OADES, L. G., Y GRANT, A. M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149.
- GREEN, S., OADES, L., Y ROBINSON, P. (2011). Positive education : Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych*, (April).
- GREEN, S., Y PALMER, S. (2018). *Positive Psychology Coaching in Practice*. *Positive Psychology*

Coaching in Practice. New York: Routledge.

GREENE, J., Y GRANT, A. M. (2003). *Solution-Focused Coaching*. Harlow: Pearson Education.

HAGENAUER, G., HASCHER, T., Y VOLET, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.

HARGREAVES, A., Y DAWE, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3).

HARGREAVES, ANDY. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

HERNANDO, A., AGUADED, I., Y RODRÍGUEZ, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y futuro*, 24, 153-177.

HOEKSTRA, A., Y KORTHAGEN, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.

HÖKKÄ, P., VÄHÄSANTANEN, K., Y MAHLAKAARTO, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63.

HOUSTON, J. A. (2015). Coaching For Change: Amount of Instructional Coaching Support to Transfer Science Inquiry Skills from Professional Development to Classroom Practice. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research.*, Paper 223, 143.

HUNT, C. S., Y HANDSFIELD, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1).

IMBERNÓN, F. (2018). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna

- pesadilla. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163.
- INECSE. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, 2000: informe final*. Madrid.
- JENNINGS, P. A., FRANK, J. L., SNOWBERG, K. E., COCCIA, M. A., Y GREENBERG, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial, 28(4), 374-390.
- JENNINGS, P. A., Y GREENBERG, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- JIMÉNEZ CORTÉS, R. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Reifop*, 15(4), 101-112.
- JOYCE, B., Y SHOWERS, B. (1980). Improving Inservice training : The Messages of Research, (February).
- JOYCE, B., Y SHOWERS, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12–16.
- KEYES, C. L. M., SHMOTKIN, D., Y RYFF, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- KISE, J. A. G. (2006). *Differentiated coaching: A framework for helping teachers change*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- KNIGHT, J. (2004). Progress through partnership. *Journal of Staff Development*, 25(2), 32-37.
- KNIGHT, J. (2006). Instructional coaching: Eight factors for realizing better classroom teaching through support, feedback and intensive, individualized professional learning. *The School Administrator*, 63(4), 36-40.
- KNIGHT, J. (2019). Instructional Coaching for Implementing Visible Learning: A Model for

- Translating Research into Practice. *Education Sciences*, 9(2), 101.
- KNIGHT, J., Y VAN NIEUWERBURGH, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching*, 5(2), 100-112.
- KNIGHT, J. (2005). A Primer on Instructional Coaches. *Principal Leadership*.
- KNIGHT, JIM. (2007). *Instructional coaching: a partnership approach to improving instruction*. London: Sage Publications.
- KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F., Y SWANSON, R. A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resoure development* (7.^a ed.). New York: Routledge.
- KOHLER, F. W., CRILLEY, K. M., SHEARER, D. D., Y GOOD, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *Journal of Educational Research*, 90(4).
- KOLB, A. Y., Y KOLB, D. A. (2014). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- KONU, A., VIITANEN, E., Y LINTONEN, T. (2010). Teachers ' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44-57.
- LÁREZ, J. H. (2008). No TitleEl coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 9(2), 219-234.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- LÁZARO-VISA, S., Y FERNÁNDEZ-FUENTES, A. (2018). *Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia en los centros educativos de Cantabria*.
- LÁZARO, S., GÓMEZ, E., FERNÁNDEZ, A., Y ROUCO, N. (2011). Educación y bienestar: apuntes desde la psicología de la educación y del desarrollo. En J. M. Román, M. A. Carbonero, y J. D.

- Validivieso (Eds.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 4907-4914). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- LLADÓ, R., GINER, A., CASTELLÁ, T., BRUFAU, R., Y PÉREZ, G. (2014). coaching educativo con los docentes. *Aula De Innovación Educativa*, 230, 27-30.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990). (1990).
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado BOE*, 295, 10 di.
- LOPEZ-ZAFRA, E., PULIDO-MARTOS, M., Y BERRIOS-MARTOS, M. P. (2014). Adaptación y validación al español del EQ-i (Short Form) en universitarios, (March).
- LÓPEZ, C., Y VALLS, C. (2017). *Coaching Educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: SM.
- LOUWS, M. L., VAN VEEN, K., MEIRINK, J. A., Y VAN DRIEL, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 9768(July), 1-18.
- LOWENHAUPT, R., MCKINNEY, S., Y REEVES, T. (2013). Coaching in context: the role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*.
- LU, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education - A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4).
- LYNCH, J., SMITH, R., PROVOST, S., Y MADDEN, J. (2016). Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of data interpretation by school leaders. *Journal of Educational Administration*, 54(5).
- LYUBOMIRSKY, S., Y LAYOUS, K. (2013). How Do Simple Positive Activities Increase Well-Being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- LYUBOMIRSKY, S., SHELDON, K. M., Y SCHKADE, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of

- sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2).
- MALAGÓN, F. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 49-66.
- MALMBERG, L.-E., Y HAGGER, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694.
- MARSH, J. A., SLOAN MCCOMBS, J., Y MARTORELL, F. (2009). How Instructional Coaches Support Data- Driven Decision Making. *Educational Policy*, 24(6), 1-36.
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, (1), 1-31.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Librería UNED.
- MARTÍNEZ, R. A. (2007). *La Investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Investigamos (Vol. 5).
- MASLOW, A. (1972). *El hombre autorealizado*. Barcelona: Kairós.
- MASLOW, A. (1982). *La amplitud potencial de la Naturaleza Humana*. Juárez: Editorial Trillas.
- MATEO, J., ESCOFET, A., MARTÍNEZ, F., Y VENTURA, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del sistema Universitari de Catalunya.
- MAYER, J. D. (2004). What is Emotional Intelligence? *UNH Personality Lab*.8.
- MAYER, J. D., Y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*.
- MCCALLUM, F., Y PRICE, D. (2010). Well teachers , well students, 4(November), 19-34.

- McLYMONT, E. F., Y DA COSTA, J. L. (1998). Cognitive Coaching the Vehicle for Professional Development and Teacher Collaboration. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 47.
- McNAUGHTON, D., HAMLIN, D., MCCARTHY, J., HEAD-REEVES, D., Y SCHREINER, M. (2008). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
- MEC. Anexo I. Competencias básicas (2006).
- MEFP. (2019). *Talis 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*.
- MEGGINSON, D., MEGGINSON, D., CLUTTERBUCK, D., Y CLUTTERBUCK, D. (2006). Creating a coaching culture. *Industrial and Commercial Training*, 38(5), 232-237.
- MESTRE NAVAS, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Universidad de Cádiz.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New direction for adult and continu*, (74), 5-12.
- MONARCA, H. A., Y MANSO, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista española de educación comparada*, 26(2015), 171-189.
- MORALES, P. (2002). *La relación profesor-alumno en el aula* (3ª edición). Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA.
- MORIANA, J. A., Y HERRUZO, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- MRUK, C. J. (2008). The psychology of self-esteem: A potential common ground for humanistic positive psychology and positivistic positive psychology. *The Humanistic*

Psychologist, 36(2), 143-158.

MURILLO ESTEPA, P., Y BECERRA PEÑA, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 375-399.

MURRAY, T. (2009). What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134.

NECK, C. P., Y HOUGHTON, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295.

NEENAN, M., Y PALMER, S. (2001). Cognitive Behavioural Coaching. *Stress News*, 13(3), 37-53.

NEUFELD, B., Y ROPER, D. (2003). Coaching: A Strategy for Developing Instructional Capacity, (June), 46.

O'BROIN, A., Y PALMER, S. (2009). Co-creating an optimal coaching alliance: A Cognitive Behavioural Coaching perspective. *International Coaching Psychology Review*, 4(2), 184-194.

OBIOLS, M., Y GINER, A. (2011). El Modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo. En *Univest'11*. Girona.

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. *DeSeCo*, 1-20.

OCDE. (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*.

OLIVA, A., HERNANDO, Á., PARRA, Á., PERTEGAL, M. A., RÍOS, M., Y ANTOLÍN, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud.

OLMEDO, N., Y FARRERONS, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. OmniaScience.

- OLMOS, P., SANAHUJA, J. M., Y MAS, O. (2018). El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP*, 29(3), 8-24.
- OLSEN, B. (2016). *Teaching what they learn, learning what they live: how teachers' personal histories shape their professional development*. New York: Routledge.
- OMS. (2018). *Salud mental del adolescente*.
- OPFER, V., Y PEDDER, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- OYSERMAN, D., ELMORE, K., Y SMITH, G. (2012). Self, self-concept and identity. En M. Leary y J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 69-104). New York.
- PAJARES, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. En M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- PALMER, S. (2008). A coaching psychology perspective. *Psychology Teaching Review*, 14(2), 40-42.
- PALMER, S., Y WHYBROW, A. (2005). The proposal to establish a special group in coaching psychology. *The Coaching Psychologist*, (1), 5-12.
- PALOMERA, R., BRIONES, E., Y GÓMEZ-LINARES, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxia & Saber*, 10(24), 93-117.
- PALOMERA, R., BRIONES, E., GÓMEZ-LINARES, A., Y VERA, J. (2017). Filling the Gap: Improving the Social and Emotional Skills of Pre-Service Teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 142-149.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., Y BRACKETT, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(2), 437-454.
- PANFILO-PADDEN, S. (2014). *The effect of Instructional Coaching on Teacher Efficacy*.

Northwest Nazarene University.

PARKER, P., HALL, D. T., Y KRAM, K. E. (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning and Education*, 7(4), 487-503.

PASSMORE, J., Y JASTRZABSKA, K. (2011). Building a coaching culture: A development journey for organisational development. *Coaching Review*.

PATTI, J., SENGE, P., MADRAZO, C., Y STERN, R. S. (2015). Developing socially, emotionally and cognitively competent school leaders and learning communities. En Joseph A. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 438-452). New York: The Guildford Press.

PATTI, J., HOLZER, A. A., BRACKETT, M. A., Y STERN, R. (2015). Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 96-119.

PATTI, J., HOLZER, A. A., STERN, R., Y BRACKETT, M. A. (2012). Personal, Professional Coaching: Transforming Professional Development for Teacher and Administrative Leaders. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 263-274.

PAULA, I., Y GARANTO, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en educación*. Buenos Aires: fundec.

PÉREZ-ALBÉNIZ, A., PAÚL, J. DE, ETXEBERRÍA, J., MONTES, M. P., TORRES, E., Y VASCO, P. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español., 15, 267-272.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (2009). *Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela*. Santander: IV Congreso Regional de Educación de Cantabria.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 17-36.

- PÉREZ, G., Y GINER, A. (2014). Coaching educativo y alumnado. *Aula de innovación educativa*, 230, 18-22.
- PERRY, F. L., Y NICHOLS, J. D. (2015). *Understanding reseach in education*. New York: Routledge.
- PERTEGAL, M.-Á., OLIVA, A., Y HERNANDO, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educacion*, 22(1), 53-66.
- PERTEGAL, M. A., Y HERNANDO, Á. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo positivo adolescente*. Madrid.
- PIÑEIRO, M., MARTÍNEZ, M., Y GUILLÉN, E. (2013). Enseñar y aprender mediante el coaching educativo. En *Congreso Univest'13*. Girona.
- POZO, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- POZO, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- RAVIER, L. (2005). ¿Cuál es la historia del coaching? *Coaching Magazine*, 1(1), 1-6.
- RICHARDSON, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. *Advances in Teacher Education*, (January), 1-22.
- ROA, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia, 241-257.
- ROCA, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- RODGERS, C., Y SCOTT, K. (2008). The development of the personal self and the professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J., VALLE, A., BLAS, R. Y ROSARIO, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1), 1-7.
- RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J. C., VALLE, A., BLAS, R., Y ROSARIO, P. (2009). Auto-eficacia Docente, motivación del Profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1), 1-7.

- ROFFEY, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing : Two sides of the same coin ?, 29(4).
- ROGERS, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. R. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. R., Y FARSON, R. E. (1987). Active listening. En R. G. Newman, M. A. Danzinger, y D. C. Heath (Eds.), *Communicating in Business Today* (pp. 1-5). Lexington: D.C. Heath y Company.
- ROJAS, S., Y HAYA, I. (2017). «Nos gustaría que nos acompañasen en nuestras decisiones». Algunas cuestiones que preocupan a personas adultas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 48(3), 55-72.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M. Y., SPILT, J. L., Y OORT, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students ' school engagement and achievement: A meta-analytic approach Published by : American Educational. *Review o Educational Research*, 81(4), 493-529.
- ROSENBERG, M. S. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princenton: Princenton University Press.
- ROSENTHAL, R., Y JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- ROTH, G., ASSOR, A., KANAT-MAYMON, Y., Y KAPLAN, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- RUDD, L. C., LAMBERT, M. C., SATTERWHITE, M., Y SMITH, C. H. (2009). Professional development + coaching = enhanced teaching: Increasing usage of math mediated language in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 37(1).
- RYAN, R. M., Y DECI, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, 55(1), 68-78.
- RYAN, R. M., Y DECI, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on

- hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- RYAN, R. M., DECI, E. L., Y ESPAÑOL. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- SABARIEGO, M. (2012). El proceso de investigación (Parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- SALANOVA, M., SCHAUFELI, W. B., LLORENS, S., PEIRO, J. M., Y GRAU, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- SALOVEY, P., Y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence and Its Relationship to Other Intelligences. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*.
- SÁNCHEZ, B., Y BORONAT, J. (2013). Coaching educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educacion XX1*, 17(1), 221-241.
- SÁNCHEZ DOMENECH, I. (2015). La Andragogía De Malcom Knowles: Teoría Y Tecnología De La Educación De Adultos, 581.
- SÁNCHEZ, J., HIDALGO, V., LÓPEZ, I., Y MENÉNDEZ, S. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de educación*, 340(Mayo-agosto), 923-942.
- SARRAMONA, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P., MASLACH, C., Y JACKSON, S. E. (1996). *MBI-General Survey (MBI-*

- GS). Palo Alto, CA: Mindgarden.
- SCHUNK, D. H. (2012). *Learning theories An Educational Perspective*. Printice Hall Inc., New Jersey (6th ed., Vol. 53). Boston: Pearson Education, Inc.
- SELIGMAN, M. E. P. (2017). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- SELIGMAN, M. E. P., Y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- SELIGMAN, M. E. P., ERNST, R. M., GILLHAM, J., REIVICH, K., Y LINKINS, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- SEREY, D. (2008). Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo: El coaching aplicado a la educación. *Perspectivas Educativas*, 8, 43-54.
- SFARD, A., Y PRUSAK, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for investigating learnins as a Culturally Shaped Activity. *American Researcher*, 34(4), 14-22.
- SHORT, E., KINMAN, G., Y BAKER, S. (2010). Evaluating the impact of a peer coaching intervention on well-being amongst psychology undergraduate students. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 27-35.
- SHOWERS, B., JOYCE, B., Y BENNETT, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development: A Framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77.
- SIMOLA, H. (2013). El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 153-169.
- SOINI, T., PYHÄLTÖ, K., Y PIETARINEN, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751.
- SONESH, S. C., COULTAS, C. W., LACERENZA, C. N., MARLOW, S. L., BENISHEK, L. E., Y SALAS, E. (2015).

- The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 73-95.
- SPENCE, G. B., Y GRANT, A. M. (2007). Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 185-194.
- SPILT, J. L., KOOMEN, H. M. Y., Y THUIS, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educ Psychol Rev*, 23, 457-477.
- STONE, D., PATTON, B., Y HEEN, S. (2000). *Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most*. New York: Penguin Books.
- STRUNK, K. O., MARSH, J. A., Y BRUNO, P. (2017). An effective teacher for every student: Developing a research agenda to further policy change, (January).
- TAYLOR, S. J., Y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- THE INTERNATIONAL WELL BEING GROUP. (2013). *Personal Wellbeing Index* (5th editio). Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- THEEBOOM, T., BEERSMA, B., Y VAN VIANEN, A. E. M. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1-18.
- TIANA, A. (2011). Análisis de las Competencias básicas como núcleo curricular en la Educación Obligatoria Española. *Bordón*, 63(1), 63-75.
- TOLL, C. A. (2005). *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers*. Newark, DE: International Reading Association.
- TOLL, C. A. (2009). Literacy Coaching. En Jim Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and Perspectives* (pp. 56-69). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- TOLL, C. A. (2014). Why coaching ? En *The literacy coach's survival guide: essential questions and practical answers* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- TOLL, C. A. (2017). A Problem-Solving Model for Literacy Coaching Practice. *Reading Teacher*, 70(4), 413-421.
- TORRES, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente*. *Contextos educativos*, 13(13), 27-41.
- TRIBÓ, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, (11), 183-209.
- TSCHANNEN-MORAN, M., Y HOY, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- TSCHANNEN-MORAN, M., Y TSCHANNEN-MORAN, B. (2010). *Evocative Coaching: transforming schools one conversation at a time*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TSCHANNEN-MORAN, M., Y WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- TSCHANNEN-MORAN, MEGAN, Y CARTER, C. B. (2016). Cultivating the emotional intelligence of instructional coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 287-303.
- TSCHANNEN-MORAN, MEGAN, Y MCMASTER, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- UNESCO. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 69.
- UUSIAUTTI, S., Y MÄÄTTÄ, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1960-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(59), 1-22.
- UZAT, S. L. (1998). Cognitive Coaching and Self-Reflection: Looking in the Mirror While Looking through the Window. En *Annual Meeting of the Mid-South Educational*

- Research Association*. New Orleans.
- VAN DRIEL, J., BEIJAARD, D., Y VERLOOP, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- VAN NIEUWERBURGH, C. (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators and parents*. London: Karnac Books.
- VOPEL, K. W. (2003). *Praxis de la psicología positiva*. Madrid: Editorial CCS.
- WARREN, C. A. (2018). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183.
- WEGER, H., CASTLE, G. R., Y EMMETT, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *International Journal of Listening*, 24(1), 34-49.
- WENGLINSKY, H. (2000). How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality, 41.
- WHITMORE, J. (2003). *Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership*. Barcelona: Paidós.
- WILCOX, K. C., LAWSON, H. A., Y ANGELIS, J. (2015). Classroom, school, and district impacts on diverse student literacy achievement. *Teachers College Record*, 117(9).
- WILLIFORD, A. P., Y SANGER, C. (2017). SEL and student-teacher relationships. En J.A. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. Gullota (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: The Guildford Press.
- YU, L. (2007). The Benefits of a Coaching Culture. *MIT Sloan Management Review*, 48(48202), 6.
- ZAHONERO, A., Y MARTÍN, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, (20), 51-70.

ZEICHNER, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

ZWART, R. C., WUBBELS, T., BERGEN, T., Y BOLHUIS, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.

ZWART, R. C., WUBBELS, T., BOLHUIS, S., Y BERGEN, T. C. M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4).

X. ANEXOS

Anexo 1: Programa inicial de coaching humanista

INDICE DE CONTENIDOS

TALLER 1 LA CONFIANZA Y LOS OBJETIVOS.....	371
ESTRUCTURA DEL TALLER 1.....	371
Bloque 0: Presentación de los talleres y del coaching. Objetivos del curso.....	371
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades. Máximo potencial y confianza. Habilidades docentes.....	371
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: objetivos SMART	371
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido.....	372
ACTIVIDADES Y RECURSOS 1	372
Actividad 1.1 Carta a uno mismo	372
Actividad 1.2 Vídeo de Tim Gallwey	373
Actividad 1.3 Respiración consciente/mindfulness	373
Actividad 1.4 Lluvia de ideas: habilidades personales y sociales de un docente.	374
Actividad 1.5 Ejercicio para fomentar la confianza.....	375
Actividad 1.6 Audio: extracto de una conferencia de Mario alonso Puig.....	376
Actividad 1.7 Convertir los problemas en objetivos SMART	376
Actividad 1.8 Tareas para el periodo entre talleres	377
Actividad 1.9 Diapositivas del taller	378
TALLER 2 LA CONFIANZA Y LAS CREENCIAS.....	379
ESTRUCTURA DEL TALLER 2.....	379
Bloque 0: Repaso del taller 1.	379
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: Máximo potencial, la confianza en uno mismo y la confianza en el otro. El lenguaje y las creencias.	379
Bloque II: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido.....	379
ACTIVIDADES Y RECURSOS 2	380
Actividad 2.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.	380
Actividad 2.2 Describir una persona muy influyente en la infancia/adolescencia.....	380
Actividad 2.3 Ejemplo de Rosenthal y Jacobson	381

Actividad 2.4 Lluvia de ideas: ¿cómo podemos fomentar la confianza de nuestros alumnos en sí mismos?...	381
Actividad 2.5 Ejercicio para cambiar creencias limitantes	382
Actividad 2.6 Audio: cuento de Jorge Bucay: “El elefante encadenado”	382
Actividad 2.7.1 Tarea para entre talleres: practicar la confianza en los demás.....	383
Actividad 2.7.2 Tarea para entre talleres: el lenguaje	383
Actividad 2.8 Diapositivas del taller	384
TALLER 3 LA TOMA DE CONCIENCIA Y LAS PREGUNTAS PODEROSAS	385
ESTRUCTURA DEL TALLER 3	385
Bloque 0: Repaso del taller 2	385
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: la toma de conciencia y el lenguaje.....	385
Bloque II: Herramientas de coaching: las preguntas poderosas y el modelo GROW: objetivos	385
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	385
ACTIVIDADES Y RECURSOS 3.....	386
Actividad 3.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.	386
Actividad 3.2 La rueda de la docencia	386
Actividad 3.3 Preguntas poderosas	386
Actividad 3.4 Meditar en un minuto	387
Actividad 3.5 Tarea para entre talleres: el lenguaje	387
Actividad 3.6 Diapositivas del taller	387
TALLER 4 LA TOMA DE CONCIENCIA, LAS PREGUNTAS PODEROSAS Y LA ESCUCHA ACTIVA	389
ESTRUCTURA DEL TALLER 4.....	389
Bloque 0: Repaso del taller 3.	389
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: toma de conciencia de actitudes, emociones, interpretaciones y valores.	389
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: La Realidad. Preguntas poderosas y escucha activa	389
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	389
ACTIVIDADES Y RECURSOS 4.....	390
Actividad 4.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.	390
Actividad 4.2 Lista de valores.....	390

X. ANEXOS

Actividad 4.3 Problemas vs retos	390
Actividad 4.4 Lluvia de ideas: significado de escuchar activamente	391
Actividad 4.5 Tarea para entre talleres: las preguntas poderosas y la escucha activa	391
Actividad 4.6 Diapositivas del taller	392
TALLER 5 AUTOLIDERAZGO Y GROW: OBJETIVOS	393
ESTRUCTURA DEL TALLER 5.....	393
Bloque 0: Repaso del taller 4.	393
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: Autoliderazgo	393
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: Opciones y Acción	393
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	393
ACTIVIDADES Y RECURSOS 5	394
Actividad 5.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.	394
Actividad 5.2 Ejercicio de feedback: el semáforo	394
Actividad 5.3 Vídeo de Linda Cliatt Wayman	394
Actividad 5.4 Cuento: la bicicleta	395
Actividad 5.5 Reflexión sobre el autoliderazgo	395
Actividad 5.6 Ejercicio de fortalezas	395
Actividad 5.7 Ejercicio de los personajes	396
Actividad 5.8 Tarea para entre talleres	396
Actividad 5.9 Diapositivas del taller	396
TALLER 6 LA RELACIÓN DE COACHING Y GROW: ACCIÓN.....	397
ESTRUCTURA DEL TALLER 6.....	397
Bloque 0: Repaso del taller 5.	397
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: la relación de coaching: la confianza, la tolerancia, la empatía.	397
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: la acción. El feedback.....	397
Bloque III: Fin de los talleres y Repaso de contenidos.....	397
ACTIVIDADES Y RECURSOS 6	397
Actividad 6.1 Repaso de las tareas y ejercicios en el periodo entre talleres.....	397
Actividad 6.2 Ejercicio de reflexión sobre las relaciones	398
Actividad 6.3 Sesión de coaching y feedback	398
Actividad 6.4 Revisar la carta a uno mismo.....	398
Actividad 6.5 Diapositivas del taller	398

CONTENIDO DE LOS TALLERES	399
BLOQUE I: FUNDAMENTOS DE COACHING Y DESARROLLO DE HABILIDADES.	399
BLOQUE II: HERRAMIENTAS DE COACHING.....	402
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	406

TALLER 1 LA CONFIANZA Y LOS OBJETIVOS

ESTRUCTURA DEL TALLER 1

Bloque 0: Presentación de los talleres y del coaching. Objetivos del curso.	
Funcionamiento:	Trabajo en equipo /coaching de equipos Trabajo en parejas.
Objetivos del curso:	<p>Conocer qué es coaching, de dónde viene, los principios en los que se basa, los objetivos que persigue, cómo funciona, cuál es el papel del <i>coach</i>, cuál es el papel del <i>coachee</i> y cómo es la relación de coaching.</p> <p>Conocer y aprender a utilizar algunas herramientas para sesiones individuales y para coaching de equipos.</p> <p>Desarrollar habilidades personales y sociales como requisito previo para poder ayudar a los demás a desarrollar las suyas mediante el coaching, ya sean sesiones formales o en conversaciones de coaching.</p>
Actividad:	1.1 Carta a uno mismo.
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades. Máximo potencial y confianza. Habilidades docentes.	
Objetivos:	<p>Conocer el sentido del primer principio de coaching: el máximo potencial.</p> <p>Conocer las habilidades que los profesores encuentran importantes para su profesión.</p> <p>Practicar la confianza en uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ para confiar en el otro ○ para liberar el máximo potencial
Actividades:	<p>1.2 Vídeo de Tim Gallwey.</p> <p>1.3 Respiración consciente/mindfulness.</p> <p>1.4 Lluvia de ideas: Describir las habilidades personales y sociales de un docente.</p> <p>1.5 Ejercicio para fomentar la confianza</p> <p>1.6 Audio: extracto de una conferencia de Mario Alonso Puig a los docentes.</p>
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: objetivos SMART	
Objetivos:	Conocer el modelo GROW.

	Aprender a formular los problemas y preocupaciones como objetivos.
Actividades:	1.7 Convertir los problemas en objetivos SMART.
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	
Objetivos:	Que los alumnos tengan un documento resumen con lo visto en el taller. Que tengan un documento con las tareas para el periodo entre talleres.
Actividades:	1.8 Tareas para realizar durante el periodo entre talleres 1.9 PDF con las diapositivas del taller.

ACTIVIDADES Y RECURSOS 1

Actividad 1.1 Carta a uno mismo
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>La reflexión como herramienta de trabajo. El objetivo principal de esta actividad es servir de introducción a los talleres. Por un lado, les va a servir a los participantes para plantearse qué es lo que quieren lograr; por otro lado, el ejercicio sirve de introducción a una herramienta que se va a utilizar durante todos los talleres: la reflexión; y, por último, ofrece la oportunidad de fijarse en lo que piensan sobre determinados conceptos, sobre su práctica y sus emociones.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>Empieza como una actividad individual y después puede realizarse en parejas o grupos. En el primer taller, se le pide al alumno que se escriba una carta a sí mismo sobre:</p> <p>lo que espera obtener de la formación</p> <p>lo que espera haber aprendido al finalizar</p> <p>cómo se siente ahora y cómo espera sentirse.</p> <p>En el último taller, se le pide al alumno que vuelva a leer la carta y que comente con su compañero/compañeros si se han cumplido sus expectativas y cómo se siente al respecto.</p>
<p>Materiales:</p> <p>Papel y bolígrafo o lápiz para escribir.</p>
<p>Sugerencias:</p> <p>Después de la puesta en práctica de estos talleres y viendo alguno de sus resultados y sus carencias, sería buena idea hacer reflexionar al alumno sobre de qué o de quién</p>

depende que se logren sus expectativas. Eso les puede hacer mirar su rol en la formación y en su aprendizaje.

Actividad 1.2 Vídeo de Tim Gallwey

Contenidos que se trabajan:

El objetivo de este vídeo es ver cómo uno de los autores de referencia del coaching, Tim Gallwey, hace alusión a las enseñanzas de un gurú espiritual con referencia a que todo está dentro de uno, como clave que introduce en su nueva visión del entrenamiento deportivo.

Una técnica que se mucho en coaching es de la “levantar el espejo”. Prem Rawat utiliza el espejo para decirle a Tim Gallwey que él no tiene las respuestas que le pide, que lo único que puede hacer es levantar un espejo para que él vea lo que tiene dentro. Tim Gallwey utilizó un espejo físico para que los alumnos de sus clases de tenis observaran sus movimientos y así no tener que ser él el que tenía que corregirlos. En la actualidad, el coach repite lo que está escuchando para que la persona que está con él reflexione sobre esas palabras y a este ejercicio se le conoce como “levantar el espejo”.

Breve descripción:

Cuando en el taller se habla de las fuentes de las que bebió el coaching, se puede utilizar este vídeo como documento gráfico de la influencia de la filosofía oriental en el pensamiento de Tim Gallwey. Tim Gallwey, en su libro, *El juego interior del tenis*, en la primera página escribe una línea de agradecimiento a Prem Rawat.

Materiales:

Tim Gallwey. “To the feet of a wiseman”. Disponible

<http://www.prem-rawat-bio.org/premies/gallwey/timothygallwey.html> (Recurso en inglés. La autora de los talleres subtituló el vídeo para los talleres).

Actividad 1.3 Respiración consciente/mindfulness

Contenidos que se trabajan:

Uno de los aspectos claves del coaching es la **Toma de Conciencia**. Cuando se trabaja con un coach, el coach puede hacer que la persona con la que está trabajando se observe: lo que piensa, lo que dice, lo que hace, lo que siente... Otra manera de trabajar esa toma de conciencia es a través de la respiración consciente. Con la respiración diafragmática o abdominal se activa el sistema nervioso parasimpático, encargado de la respuesta de relajación del organismo (Pérez, 2010). Esta relajación previa es muy interesante para tomar distancia con lo que está sucediendo y observarse a uno mismo.

<p>También se utiliza este ejercicio para recomendar a los profesores que si tienen ocasión practiquen <i>mindfulness</i>, con el mismo objetivo: aprender a parar y observar libre de juicios.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>Se trata de una actividad individual. Se les explica a los alumnos la técnica y se practica durante unos minutos.</p> <p>Respiración diafragmática: Mientras se inhala, se empuja la barriga hacia fuera. Con la mano que está sobre la barriga se presta atención a cómo se expande, la mano situada sobre el pecho deberá permanecer tan quieta como sea posible, contamos mentalmente hasta dos segundos mientras inhalamos, el aire debe permanecer unos segundos dentro de los pulmones, (este tiempo será mayor a medida que controlemos mejor la técnica) (Pérez, 2010).</p>
<p>Materiales:</p> <p>Ninguno</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Pérez, J. F. (2010). Ansiedad y respiración diafragmática. <i>Enfermería integral: Revista científica del Colegio Oficial de ATS de Valencia</i>, (89), 16-18.</p>

Actividad 1.4 Lluvia de ideas: habilidades personales y sociales de un docente.
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>Con este ejercicio se pretende hacer una reflexión sobre cuáles son las habilidades personales y sociales de un docente e ir un poco más allá: describir lo que esas habilidades quieren decir en relación con ellos mismos, con sus alumnos y con los compañeros de trabajo.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>Se hace una lluvia de ideas sobre las habilidades que los alumnos opinan que, como profesores de secundaria, deben desarrollar para relacionarse con sus alumnos y con los compañeros de trabajo. Mientras los alumnos van diciendo, el formador las va apuntando en la pizarra.</p> <p>Después se dibujan dos rectángulos en la pizarra y las habilidades se van seleccionando según su categoría: “personal” o “social”, mientras se les pide a los alumnos que vayan diciendo qué significa cada una de ellas.</p> <p>Finalmente, si se han dejado en el tintero alguna de las habilidades que se van a trabajar en el curso, se les pregunta si están de acuerdo y se añade a la lista.</p>
<p>Materiales:</p> <p>Pizarra y tiza o rotulador.</p>
<p>Sugerencia particular para este ejercicio:</p> <p>Los alumnos conocen muy bien la teoría sobre las habilidades personales y sociales y lo que significan, pero, muchas veces, todo su conocimiento se queda en la parte</p>

teórica; por eso es muy interesante ver para qué les sirven esas habilidades con casos prácticos y ejemplos que ellos mismos vayan contando.

Sugerencia general para las lluvias de ideas en la pizarra:

Cuando se hace una lluvia de ideas en la pizarra, puede resultar una buena idea hacerle una fotografía para recoger la información. Esta información puede ser útil para el siguiente taller, cuando ya hayan dicho todo lo que se les ocurría, hacer sugerencias basándonos en lo que han dicho otros alumnos.

Actividad 1.5 Ejercicio para fomentar la confianza.

Contenidos que se trabajan:

Como dice el título del ejercicio, el objetivo es fomentar la confianza en uno mismo. Con este ejercicio vamos a trabajar las dos herramientas de coaching que se han visto en el taller: el modelo GROW y los objetivos SMART.

Con ellas, los alumnos van a reflexionar sobre lo que significa tener confianza en uno mismo, con ejemplos, qué se necesita, cómo se consigue, cuáles son los posibles obstáculos y qué acciones se comprometen a hacer para favorecer su propia confianza. Este ejercicio es el primer acercamiento a una sesión de coaching, en la que se da la reflexión y también hay un compromiso de realizar alguna acción.

Breve descripción:

Se puede trabajar de manera individual, pero es mejor trabajar en parejas o en grupo. Para hacer este ejercicio, hay varias opciones: se puede dejar la diapositiva del modelo GROW, escribirla en la pizarra o darles a los alumnos unas fichas con cada uno de los apartados sobre los que tienen que reflexionar.

Además de practicar con el modelo GROW y las metas SMART, los alumnos van a profundizar en uno de los aspectos claves del coaching: la confianza en uno mismo. Como hemos visto en los contenidos, fomentar la confianza en uno mismo es uno de los objetivos del coaching y, por lo tanto, una de las prioridades del coach cuando está trabajando.

G: El objetivo es fomentar la confianza. ¿Qué quiere decir la confianza en uno mismo y cuál puede ser nuestro objetivo concreto?

R: Cuál es la realidad sobre tu confianza.

O: ¿Cómo podemos lograr nuestro objetivo? ¿Qué recursos tenemos? ¿Quién puede ayudarnos?...

W: ¿Qué nos comprometemos a hacer para alcanzar nuestro objetivo?

Materiales:

Diapositiva o pizarra o ficha.

Sugerencias generales sobre el trabajo en pareja o grupo:

Cuando se trabaja en grupo, los resultados deberían ser más enriquecedores al ser más personas las que participan; no obstante, es más fácil que alguno de los participantes acapare la palabra y que algún otro se quede sin participar. Además, algunos participantes temen confesar debilidades delante de los compañeros por miedo a que luego se utilice contra ellos.

Actividad 1.6 Audio: extracto de una conferencia de Mario alonso Puig

Contenidos que se trabajan:

El objetivo de este audio es de motivación, de fomentar la autoestima y la confianza de los alumnos participantes.

Breve descripción:

Se trata de un audio extraído de una conferencia de Mario Alonso Puig motivando a los profesores. En este programa se utilizó a modo de cierre del taller. Se les pidió a los profesores que cerraran los ojos y que escucharan.

Materiales:

La conferencia completa se puede ver en y el audio utilizado en:

Actividad 1.7 Convertir los problemas en objetivos SMART

Contenidos que se trabajan:

Se trabaja la visión de un problema o dificultad como como un reto a lograr y, además, se convierte en objetivo SMART (específico, medible, alcanzable, realista y temporal). El ejercicio se puede mandar como tarea para realizar en casa.

Breve descripción:

Se les pide que piensen en algún problema o preocupación que tienen y cómo lo pueden convertir en un objetivo SMART. Se les puede pedir que lo trabajen en casa o que lo trabajen en parejas.

Materiales:

Ninguno.

Sugerencias:

Debido a que todavía no dominan la concreción, se les puede poner algún ejemplo con un algún caso tipo.

Ejemplo: Tengo una clase que se porta fatal.

Vamos a convertirlo en un objetivo SMART:

Posibles preguntas para concretar: ¿Qué significa portarse fatal? / ¿Qué es lo que realmente pasa? / ¿Cuántos son los que se portan mal? → Se trata de lograr que el objetivo sea lo más “objetivo” posible, libre de juicios y descriptivo.

Posibles respuestas: Cuando llego están todos hablando y no se callan/ Que hay dos que están haciendo gracias todo el tiempo y toda la clase les ríe las gracias y tardamos diez minutos en retomar la clase...

Posibles preguntas para concretar: ¿Qué quiere decir todo el tiempo?

Posibles respuestas: De vez en cuando, cuando les mando hacer algún ejercicio, cuando vamos a hacer alguna actividad...

Posibles preguntas para concretar: ¿Qué quieres lograr?

Posibles respuestas: Que se callen / que me escuchen / que estén atentos / que no hablen en clase...

Posibles preguntas: Esos serían los objetivos de ellos porque serían ellos los que los tendrían que lograr. ¿Cuál sería tu objetivo? ¿Qué es lo que tú puedes hacer?

Posibles respuestas: Manejar la situación.

Posibles preguntas: Esto ya está en tu mano; pero aún no es un objetivo SMART. ¿Cómo puedes hacerlo más pequeño? ¿Qué acciones específicas te puedes plantear para lograr manejar la situación?

Posible respuesta: Puedo hablar con ellos; pero eso ya lo he intentado muchas veces...

Posibles preguntas: Ese es un objetivo concreto sobre el que se podría trabajar. ¿Qué más cosas concretas están en tu mano? (Aquí se puede pedir una lluvia de ideas para que el resto de los alumnos participantes compartan sus estrategias).

Posibles respuestas: Bueno la verdad es que les he amenazado muchas veces con... y luego no lo cumplo y me toman por el pito del sereno... si les digo que voy a hacer algo, tengo que cumplirlo...

Posible pregunta: Eso ya es un objetivo SMART sobre el que podrías trabajar.

Actividad 1.8 Tareas para el periodo entre talleres

Contenidos que se trabajan:

Por un lado, se trabaja lo que se ha visto en el taller y, por otro, la responsabilidad y el autoliderazgo ya que son ellos los que se ponen las tareas que van a realizar. Además, las tareas suponen un ejercicio de toma de conciencia y de reflexión sobre los contenidos vistos y la manera en cómo lo desarrollan en su práctica docente y en sus relaciones.

Breve descripción:

Los profesores tienen las siguientes preguntas sobre las que reflexionar y acciones que tomar:

Objetivo: fomentar la confianza ¿En qué consiste la confianza? ¿Confianza para lograr qué?

<p>Realidad: ¿Cómo está mi confianza ahora? ¿Cómo entro en clase? ¿Cómo enfrento el día? ¿Qué persona representa la confianza para mí? ¿Qué es lo que hace que esta persona represente la confianza para mí?</p> <p>Piensa en un ejemplo en el que sentías que confiabas en ti.</p> <p>Opciones: ¿Cómo puedo poner la confianza en práctica? ¿Qué me puedo decir? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué puedo pensar? ¿Qué más me puede ayudar? ¿Cómo me voy a sentir? ¿Cómo van a cambiar las cosas/personas a mi alrededor si yo tengo confianza en mí mismo/a? ¿Qué obstáculos me puedo encontrar? ¿Cómo los voy a saltar/esquivar/enfrentar/superar?</p> <p>Acción: ¿Qué me comprometo a hacer para fomentar la confianza en mí misma?</p> <p>Palabras, pensamientos, recuerdos, visualizaciones, palabras escritas en un post-it, emociones que asocio a la confianza... ¿En qué momentos? ¿Con quién?</p> <p>“Procurad proponeros acciones que podáis lograr, empezad por poco para ir avanzando”.</p> <p>Objetivos SMART</p> <p>Pensar sobre los temas que les preocupan en clave de objetivos o retos, intentando convertirlos en objetivos SMART. De momento, solo se trata de una reflexión.</p>
<p>Materiales:</p> <p>Ninguno.</p>
<p>Sugerencias:</p> <p>Dejar los últimos minutos del taller para que los profesores puedan escribir qué van a hacer y sobre qué tema en concreto quieren trabajar. Es mejor que elijan una sola tarea para que puedan llevarla a cabo porque siempre tienen mucho trabajo y poco tiempo.</p>

Actividad 1.9 Diapositivas del taller
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>Repaso de los contenidos.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>Se les envía a los alumnos un PDF con las diapositivas vistas durante el taller para que puedan recordar los temas vistos y se añade lo que ellos han ido aportando.</p>
<p>Materiales:</p> <p>PDF de las diapositivas</p>

TALLER 2 LA CONFIANZA Y LAS CREENCIAS

ESTRUCTURA DEL TALLER 2

Bloque 0: Repaso del taller 1.	
Objetivos:	Afianzar lo aprendido.
Actividades:	2.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: Máximo potencial, la confianza en uno mismo y la confianza en el otro. El lenguaje y las creencias.	
Objetivos:	<p>Consolidar de lo que ya se está practicando en cuanto a confianza en uno mismo.</p> <p>Tomar conciencia de las características de los mejores docentes: cómo son, qué aportan a sus alumnos y cómo les hacen sentir.</p> <p>Trabajar con el máximo potencial: la importancia de la confianza en el otro y, en general, lo que se piensa del otro.</p> <p>Analizar las creencias de los docentes en los resultados de sus alumnos.</p> <p>Trabajar la confianza en los alumnos.</p> <p>Tomar conciencia de la importancia del lenguaje.</p>
Actividades:	<p>2.2 Describir cualidades de una persona muy influyente en la infancia/adolescencia.</p> <p>2.3 Ejemplo de Rosenthal y Jacobson.</p> <p>2.4 Cómo confiamos en nuestros alumnos.</p> <p>2.5 Cambio de creencias negativas en creencias positivas</p> <p>2.6 Cuento de Jorge Bucay sobre el elefantito.</p>
Bloque II: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	
Objetivos:	<p>Que los alumnos tengan un documento con lo visto en el taller.</p> <p>Que tengan un documento con las tareas para el periodo entre talleres.</p>
Actividades:	<p>2.7 Tareas para realizar durante el periodo entre talleres</p> <p>2.8 PDF con las diapositivas del taller.</p>

ACTIVIDADES Y RECURSOS 2

Actividad 2.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Contenidos que se trabajan: Se repasan los contenidos vistos en el taller anterior y contenidos de tipo transversal implícitos en el ejercicio: reflexión.
Breve descripción: Los alumnos que quieran comparten lo que han hecho durante el periodo entre talleres.
Materiales: Ninguno

Actividad 2.2 Describir una persona muy influyente en la infancia/adolescencia.
Contenidos que se trabajan: El objetivo de este ejercicio es que los alumnos recapaciten sobre cuáles son las características y las acciones de un adulto que impactan en un niño o un adolescente de manera positiva. Esas son las características que los participantes, como profesores, pueden cultivar para que sus alumnos puedan sentirse con ellos como ellos se sintieron con aquella persona que les influyó. Por un lado, se trata de entender cómo nuestras actitudes influyen en nuestros alumnos. En este ejercicio se trabajan las actitudes positivas. Por otro lado, para trabajar la confianza en uno mismo, se hace hincapié en ver que esas actitudes ya están en nosotros.
Breve descripción: En la primera parte del ejercicio se les pide a los alumnos que piensen en una persona que les impactó cuando eran unos niños o adolescentes, alguien que les marcara positivamente o que les influyera. Y que escriban: <ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué les marcó?• ¿Cómo era esa persona?• ¿Qué le aportaba esa persona?• ¿Cómo le hacía sentir esa persona? Después, se pone en común lo que los alumnos han escrito en cada apartado; para ver en qué coinciden y si están de acuerdo con lo que les aportaba a los demás. El profesor puede contribuir con otras características que se suelen repetir en diferentes talleres para ver si los alumnos están de acuerdo.

A continuación se reflexiona sobre cómo podemos potenciar esas características en nosotros y cómo podemos hacer que nuestros alumnos se sientan como ellos sentían.

Materiales:

-Papel y lápiz para el alumno // post-it
-Pizarra para escribir lo que los alumnos vayan diciendo e ir poniendo en común // espacio para pegar los post-it.

Sugerencias:

Antes de hacer la lluvia de ideas, se puede anotar en un papel individualmente (o post-it) para que los alumnos más tímidos o menos rápidos puedan aportar sus ideas.

Cuando se hace una lluvia de ideas en la pizarra, se recomienda hacerle una fotografía a lo anotado para tener un documento con todo lo que se ha dicho al respecto sobre ese asunto.

Actividad 2.3 Ejemplo de Rosenthal y Jacobson

Contenidos que se trabajan:

Con ese ejercicio se pretende ver la importancia de las creencias de los profesores en sus acciones y, a continuación, en los resultados de sus alumnos.

Profecía auto cumplida. Al definir la situación de una manera en particular, ya sea de forma positiva o negativa; se adopta la creencia de cuál será el resultado final, que hace que se pongan los medios, las actitudes y el comportamiento adecuado que irá encaminado hacia lo que se considera que ocurrirá.

Breve descripción:

Se les cuenta a los alumnos el experimento que llevaron a cabo Rosenthal y Jacobson y se reflexiona sobre él. También se les puede contar el experimento llevado a cabo y que los profesores deduzcan cuáles fueron los resultados y por qué.

Materiales:

No es necesario ningún material; pero si se está trabajando con diapositivas se puede poner una fotografía. En nuestro taller, solemos poner la fotografía de un profesor trabajando con sus alumnos.

Bibliografía:

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.

Actividad 2.4 Lluvia de ideas: ¿cómo podemos fomentar la confianza de nuestros alumnos en sí mismos?

Contenidos que se trabajan:

Máximo potencial: La importancia de la confianza de uno mismo para lograr nuestras metas y, por lo tanto, la importancia de la confianza de los alumnos en sí mismos para lograr sus metas.
<p>Breve descripción:</p> <p>En primer lugar, se hace una lluvia de ideas para ver cómo pueden fomentar los participantes la confianza de sus alumnos en sí mismos y se va apuntando en la pizarra para que tengan ocasión de ir reflexionando.</p> <p>En segundo lugar, se les pide que reflexionen sobre las propuestas que ellos llevan a cabo y las que pueden incorporar de forma consciente.</p> <p>En tercer lugar, se les propone que se comprometan a poner en práctica alguno de los ejemplos de confianza en el otro.</p>
<p>Materiales:</p> <p>Pizarra y tiza o rotulador.</p>
<p>Sugerencia general para las lluvias de ideas en la pizarra:</p> <p>Cuando se hace una lluvia de ideas en la pizarra, puede resultar una buena idea hacerle una fotografía para recoger la información. Esta información puede ser útil para el siguiente taller, cuando ya hayan dicho todo lo que se les ocurría, hacer sugerencias basándonos en lo que han dicho otros alumnos.</p>

Actividad 2.5 Ejercicio para cambiar creencias limitantes
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>Se sigue trabajando con la importancia de las creencias para liberar nuestro máximo potencial. Se parte de la idea de que las creencias negativas que tenemos sobre nosotros mismos nos limitan a la hora de ir a por nuestras metas.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>Se trabaja individualmente. Cada alumno dibuja una mesa: en el centro de la mesa escribe las creencias limitantes que tiene sobre sí mismo y las patas son los argumentos que sostienen esa creencia; la mesa puede tener muchas patas o una sola. A continuación, se dibuja otra mesa en paralelo, con la creencia limitante en positivo y presente y se buscan los argumentos o patas que puedan sostener esa nueva mesa.</p>
<p>Materiales:</p> <p>Folio y bolígrafo.</p>

Actividad 2.6 Audio: cuento de Jorge Bucay: “El elefante encadenado”
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>Con este ejercicio se pretende una toma de conciencia de cómo se generan las creencias.</p>

<p>Breve descripción:</p> <p>Se trata de un audio de un cuento de Jorge Bucay narrado por él mismo. Se puede escuchar un audio extraído de internet o leerlo en clase. Después, se reflexiona sobre la idea.</p>
<p>Materiales:</p> <p>El audio o el PDF se encuentran fácilmente en internet.</p> <p>Bucay, J. <i>El elefante encadenado</i> [vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GrPabK-N6NE</p>

Actividad 2.7.1 Tarea para entre talleres: practicar la confianza en los demás
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>Seguimos trabajando la confianza, esta vez en los demás.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>A los alumnos se les piden que escriban argumentos que les ayuden a confiar en los demás o en personas con las que tengan un reto en particular. Por ejemplo: Confiar en que un alumno tiene el potencial de aprender/trabajar/portarse mejor. Confiar que una clase a la que no conozco tiene el potencial de respetarme y apreciarme. Confiar en que una persona que no escucha tiene el potencial de escuchar.</p> <p>... Los alumnos escriben sus ejemplos</p>
<p>Materiales:</p> <p>Bolígrafo y papel</p>

Actividad 2.7.2 Tarea para entre talleres: el lenguaje
<p>Contenidos que se trabajan:</p> <p>Trabajamos la observación de nuestro lenguaje; el que utilizamos con nosotros mismos y el que utilizamos con los demás.</p>
<p>Breve descripción:</p> <p>Los alumnos deben prestar atención a su lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fijaos en vuestras palabras: ¿Impulsan o limitan? • Fijaos en vuestros pensamientos. • A ver hasta qué punto podéis ser conscientes de lo que decís o de lo que estáis pensando en un momento dado. • A ver si cómo decidís cambiar unas palabras que ibais a decir o el curso de un pensamiento. • ¿Qué sentimos al hacer esto?

Materiales:

Ninguno

Actividad 2.8 Diapositivas del taller

Contenidos que se trabajan:

Repaso de los contenidos.

Breve descripción:

Se les envía a los alumnos un PDF con las diapositivas vistas durante el taller para que puedan recordar los temas vistos, se añade los que ellos han ido aportando y las tareas que tienen que hacer durante el periodo entre talleres.
--

Materiales:

PDF de las diapositivas


TALLER 3 LA TOMA DE CONCIENCIA Y LAS PREGUNTAS PODEROSAS

ESTRUCTURA DEL TALLER 3

Bloque 0: Repaso del taller 2	
Objetivos:	Afianzar lo aprendido.
Actividades:	3.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: la toma de conciencia y el lenguaje.	
Objetivos:	Repasar la confianza y el lenguaje a través de las tareas realizadas. Indagar en uno de los principios de coaching: la toma de conciencia. Aprender la importancia de la toma de conciencia: desde el punto de vista de educación y desde el punto de vista del coaching.
Actividades:	3.2 Rueda de la docencia: aspectos importantes de la práctica
Bloque II: Herramientas de coaching: las preguntas poderosas y el modelo GROW: objetivos.	
Objetivos:	Analizar cómo nos comunicamos con nuestros alumnos y la posibilidad de hacerlo de manera que potenciemos su responsabilidad y autoliderazgo y su autoestima. Las preguntas poderosas: características Repasar el modelo GROW Preguntas para iniciar una sesión de coaching.
Actividades:	3.3 Preguntas poderosas 3.4 Meditar en 1 minuto.
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	
Objetivos:	Que los alumnos tengan un documento con lo visto en el taller. Que tengan un documento con las tareas para el periodo entre talleres.
Actividades:	3.5 Tareas para realizar durante el periodo entre talleres 3.6 PDF con las diapositivas del taller.

ACTIVIDADES Y RECURSOS 3

Actividad 3.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Contenidos que se trabajan: La confianza en el otro y el lenguaje.
Breve descripción: Puesta en común de lo que han practicado entre talleres, toma de conciencia y dificultades.
Materiales: Ninguno.

Actividad 3.2 La rueda de la docencia
Contenidos que se trabajan: Este ejercicio es para tomar conciencia de los aspectos que consideramos más importantes de nuestra práctica docente y ver cómo nos valoramos en esos aspectos.
Breve descripción: En cada uno de los radios de nuestra rueda de la docencia escribimos un aspecto que nos parezca relevante para la práctica docente. A continuación, nos puntuamos del 0 en el eje central, al diez en la circunferencia. Por último, unimos todas nuestras puntuaciones para ver cómo sería la rueda de nuestra práctica.
Materiales: Un folio con una circunferencia dividida en ocho porciones: 

Actividad 3.3 Preguntas poderosas
Contenidos que se trabajan: La mayéutica como herramienta de trabajo para fomentar la creatividad y responsabilidad individual.
Breve descripción: Trabajo grupal o en parejas. Los alumnos van a analizar las situaciones en las que pueden utilizar las preguntas poderosas y qué pueden lograr con ellas. ¿En qué momentos/entornos podemos utilizar las preguntas poderosas? <ul style="list-style-type: none">• Con los alumnos

<ul style="list-style-type: none"> • Con otros compañeros • Con las familias • En nuestro entorno...
Materiales: Lápiz y papel.

Actividad 3.4 Meditar en un minuto
Contenidos que se trabajan: La importancia de pararse para ser conscientes del contenido mental, tomar aliento o distanciarse de un problema.
Breve descripción: Se les pone un vídeo de unos minutos en el que se explica brevemente qué es la meditación y para qué sirve. A continuación, desde el propio vídeo, se les da un minuto para meditar.
Materiales: Vídeo de meditar un minuto que fácilmente se encuentra en Internet; si no, se puede utilizar un cronómetro para calcular un minuto y pedir a los docentes que observen su respiración.

Actividad 3.5 Tarea para entre talleres: el lenguaje
Contenidos que se trabajan: Repaso de los contenidos vistos en la práctica docente. Confianza, lenguaje y preguntas poderosas.
Breve descripción: Se les pide a los alumnos que pongan en práctica las preguntas poderosas. ¿En qué momentos/entornos podemos utilizar las preguntas poderosas? <ul style="list-style-type: none"> • Con los alumnos • Con otros compañeros • Con las familias • En nuestro entorno...

Actividad 3.6 Diapositivas del taller
Contenidos que se trabajan: Repaso de los contenidos.
Breve descripción:

Se les envía a los alumnos un PDF con las diapositivas vistas durante el taller para que puedan recordar los temas vistos, se añade los que ellos han ido aportando y las tareas que tienen que hacer durante el periodo entre talleres.

Materiales:

PDF de las diapositivas

TALLER 4 LA TOMA DE CONCIENCIA, LAS PREGUNTAS PODEROSAS Y LA ESCUCHA ACTIVA

ESTRUCTURA DEL TALLER 4

Bloque 0: Repaso del taller 3.	
Objetivos:	Afianzar lo aprendido.
Actividades:	4.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: toma de conciencia de actitudes, emociones, interpretaciones y valores.	
Objetivos:	Seguir explorando la toma de conciencia. Ahora sobre nuestra actitud, nuestras emociones, nuestras interpretaciones y nuestros valores.
Actividades:	4.2 Los valores 4.3 Problemas VS Retos
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: La Realidad. Preguntas poderosas y escucha activa	
Objetivos:	Seguir trabajando con las preguntas poderosas desde la fase de la Realidad del modelo GROW. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cambio de perspectiva ○ Función de espejo ○ Toma de distancia ○ Devolver la pregunta ○ El uso de la metáfora Aprender a utilizar otra de las principales herramientas de coaching: la escucha activa.
Actividades:	4.4 Lluvia de ideas: significado de escuchar activamente
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	
Objetivos:	Que los alumnos tengan un documento con lo visto en el taller. Que tengan un documento con las tareas para el periodo entre talleres.
Actividades:	4.5 Tareas para realizar durante el periodo entre talleres 4.6 PDF con las diapositivas del taller

ACTIVIDADES Y RECURSOS 4

Actividad 4.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Contenidos que se trabajan: Lenguaje y preguntas poderosas
Breve descripción: Puesta en común de lo que se ha practicado entre talleres.
Materiales: Ninguno

Actividad 4.2 Lista de valores
Contenidos que se trabajan: Toma de conciencia sobre los valores, la importancia que les demás. La importancia de los argumentos, la relatividad de las cosas. Además, nos ayuda a ponernos en el lugar del otro.
Breve descripción: Entre todos hacemos una lista de los valores que son más importante para ellos (amor, honestidad, salud, seguridad, dinero...). Después se trabaja por parejas: uno tiene que defender ese valor, encontrando todos los argumentos positivos relativos a ese valor y la otra persona los negativos.
Materiales: Pizarra

Actividad 4.3 Problemas vs retos	
Contenidos que se trabajan: La importancia del lenguaje y de la perspectiva: del problema al reto.	
Breve descripción: Se les entrega una plantilla con las unas preguntas que tienen que responder, cuando ven algo como un problema y cuando lo ven como reto.	
Materiales: Un folio con las siguientes preguntas. Para que puedan comparar las diferentes perspectivas.	
PROBLEMAS	RETOS
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es tu problema?• ¿Cuánto tiempo llevas así?• ¿De quién es la culpa?• ¿Cuál ha sido tu experiencia con este problema?	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo que quieres?• ¿Cómo reconocerás cuando tengas lo que quieres?• ¿Qué otras cosas mejorarán en tu vida cuando consigas lo que buscas?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué no lo has resuelto aún? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dime algo similar que te salió bien anteriormente. • ¿Cuál es el primer paso para lograrlo?
--	--

Actividad 4.4 Lluvia de ideas: significado de escuchar activamente

Contenidos que se trabajan:

Con este ejercicio se pretende hacer una reflexión sobre qué significa escuchar activamente y cómo lo pueden utilizar con sus alumnos y con otros compañeros.

Breve descripción:

Se les anima a que vayan diciendo qué es para ellos escuchar de manera activa. Haciéndoles también algunas preguntas para ampliar el espectro de respuestas.
¿Cómo puedes hacer ver que estás escuchando?

Materiales:

Pizarra y tiza o rotulador o post-it

Sugerencia particular para este ejercicio:

Los alumnos conocen muy bien la teoría sobre las habilidades personales y sociales y lo que significan, pero, muchas veces, todo su conocimiento se queda en la parte teórica; por eso es muy interesante ver para qué les sirven esas habilidades con casos prácticos y ejemplos que ellos mismos vayan contando.

Sugerencia general para las lluvias de ideas en la pizarra:

Cuando se hace una lluvia de ideas en la pizarra, puede resultar una buena idea hacerle una fotografía para recoger la información. Esta información puede ser útil para el siguiente taller, cuando ya hayan dicho todo lo que se les ocurría, hacer sugerencias basándonos en lo que han dicho otros alumnos.

Actividad 4.5 Tarea para entre talleres: las preguntas poderosas y la escucha activa

Contenidos que se trabajan:

Trabajamos la observación de nuestro lenguaje; el que utilizamos con nosotros mismos y el que utilizamos con los demás.

Breve descripción:

Ponte tus propias tareas por escrito, con respecto a:

- Las preguntas poderosas
- La escucha activa.

¿Con quién las vas a practicar? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?

Materiales:

Ninguno

Actividad 4.6 Diapositivas del taller
Contenidos que se trabajan: Repaso de los contenidos.
Breve descripción: Se les envía a los alumnos un PDF con las diapositivas vistas durante el taller para que puedan recordar los temas vistos, se añade los que ellos han ido aportando y las tareas que tienen que hacer durante el periodo entre talleres.
Materiales: PDF de las diapositivas

TALLER 5 AUTOLIDERAZGO Y GROW: OBJETIVOS

ESTRUCTURA DEL TALLER 5

Bloque 0: Repaso del taller 4.	
Objetivos:	Afianzar lo aprendido.
Actividades:	5.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres. 5.2 Ejercicio de feedback: el semáforo.
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: Autoliderazgo	
Objetivos:	Empezar a trabajar el principio de coaching relacionado con la responsabilidad personal: El autoliderazgo <ul style="list-style-type: none"> ○ La importancia del liderazgo en la escuela ○ Qué significa el autoliderazgo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar conciencia de lo que uno hace, dice o piensa ▪ Responsabilizarse de ello ▪ Confiar en el potencial de uno mismo ▪ Conocerse uno mismo.
Actividades:	5.3 Vídeo: “liderar sin temor y querer con fuerza” 5.4 Cuento “la bicicleta” 5.5 Ejercicio de reflexión sobre autoliderazgo
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: Opciones y Acción	
Objetivos:	Continuar con el Modelo GROW: la fase de los objetivos. Qué se pretende en esa fase.
Actividades:	5.6 Ejercicio de fortalezas. 5.7 Ejercicio de los personajes.
Bloque III: Repaso de contenidos y afianzamiento de lo aprendido	
Objetivos:	Que los alumnos tengan un documento con lo visto en el taller. Que tengan un documento con las tareas para el periodo entre talleres.
Actividades:	5.8 Tareas para realizar durante el periodo entre talleres 5.9 PDF con las diapositivas del taller.

ACTIVIDADES Y RECURSOS 5

Actividad 5.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
<p>Contenidos que se trabajan: Repasar lo que se ha hecho el mes anterior en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La toma de conciencia • Las preguntas poderosas • La escucha activa <p>¿Con quién las vas a practicar? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?</p>
<p>Breve descripción: Puesta en común de lo que se ha practicado entre talleres.</p>
<p>Materiales: Ninguno</p>

Actividad 5.2 Ejercicio de feedback: el semáforo
<p>Contenidos que se trabajan: Para hacer una autoevaluación sobre lo que están aprendiendo.</p>
<p>Breve descripción: Se entregan tres post-it: uno verde, otro amarillo y otro rojo. En el verde escriben lo que están haciendo bien y quieren seguir haciéndolo; en el amarillo escriben lo que ya están haciendo, pero quieren mejorar; y en el rojo, lo que aún no han hecho y quieren hacer.</p>
<p>Materiales: Post-it de colores: verde, amarillo y rojo.</p>

Actividad 5.3 Vídeo de Linda Cliatt Wayman
<p>Contenidos que se trabajan: La importancia del liderazgo y de la confianza en las personas.</p>
<p>Breve descripción: Se proyecta un extracto de una conferencia y se reflexiona sobre el contenido del vídeo.</p>
<p>Materiales: Vídeo de WomenTED de 2015 de Linda Cliatt-Wayman</p>
<p>Bibliografía: Cliatt-Wayman, L. (2015) <i>How to fix a broken school</i> [Vídeo] WomanTED. Recuperado de</p>

https://www.ted.com/talks/linda_cliatt_wayman_how_to_fix_a_broken_school_lead_fearlessly_love_hard?language=es

Actividad 5.4 Cuento: la bicicleta

Contenidos que se trabajan:

Autoliderazgo, metas, confianza en uno mismo, perseverancia.

Breve descripción:

Se les pone un vídeo con el cuento “La bicicleta” de Raúl Benedetti y se reflexiona sobre el contenido.

Materiales:

Vídeo

Bibliografía:

Benedetti, R. (2012) *La bicicleta* [Vídeo] Disponible en <http://www.ricardobenedetti.com/index.php?seccion=3>

Actividad 5.5 Reflexión sobre el autoliderazgo

Contenidos que se trabajan:

El autoliderazgo de uno mismo y el liderazgo de los demás

Breve descripción:

Los alumnos trabajan en grupos sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo podemos poner en práctica el autoliderazgo en nuestra vida?
- ¿Cómo podemos fomentar el autoliderazgo en nuestros alumnos?

Después se pone en común lo que han dicho y se escribe en la pizarra.

Materiales:

Papel y bolígrafo. Pizarra y tiza o rotulador.

Actividad 5.6 Ejercicio de fortalezas

Contenidos que se trabajan:

Confianza en uno mismo.

Breve descripción:

Los alumnos dejan un espacio para el título. Después, dividen el folio en dos columnas; en una, escriben lo que se les da bien hacer (físicamente, intelectualmente, en diferentes contextos, con diferentes personas...); en la otra columna, escriben las cosas que les gusta hacer. Cuando han acabado, escriben el nombre del título que será un objetivo que deseen lograr; para ver cómo sus fortalezas y recursos pueden ayudarle para lograr esos objetivos. Además, también se reflexiona sobre las personas y cosas que les pueden ayudar a lograr sus objetivos.

Materiales:

Papel y bolígrafo.

Actividad 5.7 Ejercicio de los personajes**Contenidos que se trabajan:**

Confianza en uno mismo.

Breve descripción:

En grupos, elijen personajes conocidos que admiran, de cualquier ámbito, para cada uno de los componentes del grupo. Después, se dicen las características positivas de esos personajes, en relación con la persona.

Materiales:

Ninguno

Actividad 5.8 Tarea para entre talleres**Contenidos que se trabajan:**

Se va a trabajar el autoliderazgo y el fomento del autoliderazgo de sus alumnos

Breve descripción:

De la lista obtenida en el ejercicio 5.5, los alumnos eligen las acciones que van a llevar a cabo consigo mismos y con sus alumnos.

Materiales:

Ninguno

Actividad 5.9 Diapositivas del taller**Contenidos que se trabajan:**

Repaso de los contenidos.

Breve descripción:

Se les envía a los alumnos un PDF con las diapositivas vistas durante el taller para que puedan recordar los temas vistos, se añade los que ellos han ido aportando y las tareas que tienen que hacer durante el periodo entre talleres.

Materiales:

PDF de las diapositivas

TALLER 6 LA RELACIÓN DE COACHING Y GROW: ACCIÓN

ESTRUCTURA DEL TALLER 6

Bloque 0: Repaso del taller 5.	
Objetivos:	Afianzar lo aprendido.
Actividades:	6.1 Repaso de las tareas y ejercicios que se han realizado en el periodo entre talleres.
Bloque I: Fundamentos de coaching y desarrollo de habilidades: la relación de coaching: la confianza, la tolerancia, la empatía.	
Objetivos:	Ver cómo es la relación de coaching. La confianza, la tolerancia y la empatía. Comparar la relación de coaching con las relaciones en educación
Actividades:	6.2 Ejercicio de reflexión sobre las relaciones en educación
Bloque II: Herramientas de coaching: Modelo GROW: la acción. El feedback	
Objetivos:	Conocer diferentes tipos de feedback y ver cuál es el que nos parece más apropiado para trabajar con los alumnos. Repasar el modelo GROW: la acción.
Actividades:	6.3 Sesión de coaching y feedback
Bloque III: Fin de los talleres y Repaso de contenidos.	
Objetivos:	Despedir los talleres Que los alumnos tengan un documento con lo visto en el taller.
Actividades:	6.4 Revisar la carta a uno mismo del primer taller 6.5 PDF con las diapositivas del taller.

ACTIVIDADES Y RECURSOS 6

Actividad 6.1 Repaso de las tareas y ejercicios en el periodo entre talleres	
Contenidos que se trabajan: Autoliderazgo	
Breve descripción: Puesta en común de lo que se ha practicado entre talleres.	
Materiales:	

Ninguno

Actividad 6.2 Ejercicio de reflexión sobre las relaciones
Contenidos que se trabajan: Cómo han de ser las relaciones en educación
Breve descripción: Los alumnos trabajan en grupo sobre cómo son las relaciones de coaching según las competencias del coach de ICF y buscan semejanzas o diferencias con cómo deben ser las relaciones con los alumnos. Después se pone en común lo que se ha dicho y se escribe en la pizarra.
Materiales: Papel y bolígrafo. Pizarra y tiza o rotulador

Actividad 6.3 Sesión de coaching y feedback
Contenidos que se trabajan: Todos los contenidos vistos durante los talleres
Breve descripción: Se dividen las clases en grupos de tres. Un alumno hace de coach, otro de coachee y el tercero da feedback. Se va rotando de manera que todos hagan los tres papeles.
Materiales: Ninguno

Actividad 6.4 Revisar la carta a uno mismo
Contenidos que se trabajan: Cierre de los talleres
Breve descripción: En parejas revisan la carta que escribieron al principio de curso para ver si la formación ha cumplido sus expectativas respecto a lo que se pedía que escribieran: <ul style="list-style-type: none"> • Lo que espera obtener de la formación. • Lo que espera haber aprendido al finalizar. • Cómo se siente ahora y cómo espera sentirse.
Materiales: Ninguno

Actividad 6.5 Diapositivas del taller
Contenidos que se trabajan:

Repaso de los contenidos.
Breve descripción: Se les envía a los alumnos un PDF con las diapositivas vistas durante el taller para que puedan recordar los temas vistos, se añade los que ellos han ido aportando.
Materiales: PDF de las diapositivas

CONTENIDO DE LOS TALLERES

BLOQUE I: FUNDAMENTOS DE COACHING Y DESARROLLO DE HABILIDADES.
<p>En los talleres se hace un recorrido por los fundamentos de coaching que están relacionados, en primer lugar, con la noción humanista del máximo potencial. A partir de ahí se van trabajando los fundamentos de coaching que en el trabajo de investigación se han relacionado con las habilidades personales y sociales.</p> <p><i>Coaching humanista y máximo potencial</i></p> <p>Cuando hablamos de coaching nos referimos, principalmente, al coaching desarrollado por John Whitmore (2003) y Tim Gallwey (2009) y cuando hablamos de máximo potencial queremos hacer hincapié en el contenido humanista del coaching que desarrollamos, heredero de los postulados de Maslow (1972, 1982) y Rogers (1972, 1981) y que en la actualidad llevan a la educación autores como Tschannen-Moran y Tschannen-Moran (2010) o van Nieuwerburgh, (2012), fuera de España o que en nuestro país elaboran autores como Bou (2013) o Giráldez (Giráldez y van Nieuwerburgh, 2016) entre otros. En el primer taller se explica a qué nos referimos con coaching.</p> <p><i>Habilidades personales y sociales del docente</i></p> <p>En el primer taller empezamos con un recorrido por las habilidades personales y sociales que los docentes encuentran necesarias para su profesión, que podrían coincidir, en cierta medida, con las señaladas por la Inteligencia Emocional y Social de Bar-On (2006); pero también con otras habilidades sociales (Roca, 2003). A continuación, en los siguientes talleres, nos ceñimos a las habilidades claves que se trabajan desde coaching (Whitmore, 2003).</p> <p>La naturaleza del coaching está relacionada con una serie de objetivos fundamentales que constituyen la naturaleza del coaching y son, principalmente, la toma de conciencia, la responsabilidad, la confianza en uno mismo y la autoestima. Además, establece cómo debe ser la relación entre el coach y el cliente en función de los principios de mínima intervención que postulaba Gallwey y que son heredados de la tradición humanista. Estas habilidades se van desarrollando secuencialmente en los diferentes talleres a través, principalmente, de actividades que ponen de relieve la</p>

importancia que da coaching a estas habilidades para el logro de los objetivos personales.

Toma de conciencia y responsabilidad

Toma de conciencia y responsabilidad personal son habilidades que suelen ir de la mano en coaching: “Desarrollar la conciencia y la responsabilidad es la esencia del buen coaching” (Whitmore, 2003, p. 43). Y son muchos los autores que las incluyen en sus definiciones o descripciones de coaching; a modo de ejemplo utilizamos aquí la primera parte de la definición de van Nieuwerburgh (2012, p. 17) que nosotros suscribimos: “Una conversación entre dos centrada en el aprendizaje y desarrollo a través de un aumento de la toma de conciencia y un sentido de responsabilidad personal”. En estos talleres estas dos habilidades se trabajan desde diferentes perspectivas y con diferentes actividades.

Toma de Conciencia. “Solo soy capaz de controlar aquello de lo que soy consciente. Pero aquello de lo que no soy consciente me controla a mí. La conciencia me capacita” (Whitmore, 2003, p. 44). La toma de conciencia es el primero de los elementos claves de coaching y se refiere a distinguir lo que sucede de manera descriptiva y objetiva de lo que son nuestras interpretaciones y juicios. A dos niveles, por un lado a un nivel interno, relacionado con el autoconocimiento y la toma de conciencia de uno mismo; pero también a nivel externo, el conocimiento objetivo de lo que sucede. La manera de elevar la conciencia es mediante la atención, la concentración y claridad; en particular, aprendiendo a reconocer cuándo y cómo las emociones o deseos distorsionan la propia percepción. Normalmente, el coach busca este objetivo fomentando la reflexión mediante las preguntas abiertas, que en coaching se conocen como “preguntas poderosas” y que provienen de la mayéutica; aunque también se utilizan otras técnicas y herramientas, sobre todo en formación; aunque también en los procesos, especialmente de equipos, como los “mapas mentales”, la “rueda de la vida”, las

visualizaciones, los *rol play*, las metáforas etc. cuya finalidad es elevar la conciencia de las personas a través de unas nuevas experiencias o vivencias.

Responsabilidad. La responsabilidad es el segundo elemento clave del coaching y es crucial para el logro de objetivos porque cuando aceptamos la responsabilidad de nuestros pensamientos y acciones, nuestro compromiso con ellos aumenta y mejora nuestro trabajo. Esta responsabilidad va unida a la confianza en que el individuo puede dirigir su vida personal lo que lleva implícito el empoderamiento o autoliderazgo. Desde el humanismo, buscar respuestas dentro de uno implica una responsabilidad y cada vez que se asume esa responsabilidad hay una autorrealización (Maslow, 1982). Para Rogers (1981), cuando se crea el clima apropiado para poder expresarse sin ser juzgado, la reacción inicial es de plena responsabilidad: “la reacción inicial del cliente es el descubrimiento de que él es responsable de sí mismo en esta relación” (p. 74).

Confianza y autoestima

Confianza. “El propósito esencial de toda interacción de coaching es desarrollar la confianza del coachee en sí mismo”. (Whitmore, 2003, p. 30). El tercer objetivo tiene que ver con la potencialidad del individuo para cambiar de manera constructiva y desarrollarse hacia el logro de una vida más plena y satisfactoria como punto de partida de la relación de coaching. Para ayudar a otra persona es importante ayudarlo a obtener un buen resultado; pero, además, es imprescindible que la persona sepa que ese resultado se debe a su propio esfuerzo y que otras personas creen en ella. Al igual que proponía Rogers (1981), se señala la necesidad de una confianza en que “el individuo tiene la capacidad suficiente para manejar de forma constructiva todos los aspectos de su vida” (p. 37).

La aproximación en los talleres a la confianza es desde la toma de conciencia de la importancia en uno mismo como la importancia de la confianza en los demás si queremos fomentar el máximo potencial del otro, tal y como proponen las técnicas humanistas de los citados autores Maslow y Rogers. Para desarrollar la confianza, trabajamos con autores como Bandura (1994) como un autor de referencia y con Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) por sus estudios sobre la importancia de la confianza en coaching.

Autoestima. “El coaching es una intervención que tiene como objetivo subyacente y omnipresente el fortalecimiento de la autoestima en los demás”. (Whitmore, 2003, p. 30). Igual que la confianza está relacionada con la creencia en que el máximo potencial está en nuestro interior, la autoestima es fundamental para la manifestación de este potencial. Es considerada una habilidad clave y su falta, una de las barreras para lograr los objetivos. Para lograr la autoestima en los demás es necesario “descargarse del deseo de controlarlos o de mantener la creencia en nuestras habilidades superiores”. Para fomentarla es indispensable “confeccionar un archivo de éxitos” (p.29). Desde el humanismo, Maslow la consideraba una de las necesidades básicas superiores y Rogers (1961, citado en Mruk, 2008) la identifica como clave para el crecimiento psicológico. A pesar de su relevancia para la psicología humanista, no podemos decir que sea exclusiva de esta; más bien es ampliamente considerada como una de las necesidades fundamentales del ser humano (Crocker et al., 2010). Su importancia ya la hemos señalado en el apartado del bienestar docente y ha sido abordada con relación al profesorado (Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, 2009).

BLOQUE II: HERRAMIENTAS DE COACHING

Modelo GROW

El modelo GROW (Whitmore, 2003) es el que se utiliza como principal herramienta para las sesiones de coaching o para las conversaciones de coaching (Giráldez y van Nieuwerburgh, 2016) y es el que se explica en los talleres. En el primer taller se hace una introducción al modelo G.R.O.W (desarrollo en inglés) y, a continuación, en cada uno de los talleres se van desarrollando cada una de las fases.

- *G. de Meta (goal en inglés)* – Se establece la meta tanto del proceso, como de la sesión. La meta tiene unas características específicas: ser concretas, han de ser lo suficientemente accesibles para que se puedan alcanzar; pero lo suficientemente desafiantes para que supongan un avance. El hecho de que la meta sea a la vez desafiante conlleva, además, una satisfacción con uno mismo, que va más allá de la consecución de la propia meta y que tiene que ver con el desarrollo del máximo potencial individual. Las preguntas son variantes de: ¿Qué es lo que quiere?
- *R. de Realidad* – Se reflexiona sobre la realidad. Que tiene que ver tanto con explorar la situación externa como las condiciones internas. En la fase de Realidad el objetivo es “tener una idea clara y precisa de la situación actual” (Whitmore, 2003, p.79), de la manera más objetiva posible, que tendría que ver, por un lado, con describir sin juicios y, por otro lado, con una reflexión sobre aspectos mentales como las creencias, las dudas, la falta de confianza, etc. las preguntas aquí conducen a pensar, examinar, mirar y sentir y siempre acaban con descubrimiento. Lo que se necesita saber tiene que ver con la pregunta: ¿Qué es lo que está ocurriendo? ¿Eso que está ocurriendo cómo te afecta?
- *O. de Opciones*– Por una lado, se contemplan las opciones relacionadas con los recursos personales, las fortalezas, las estrategias, las posibilidades y los posibles cursos de acción. En la fase de las Opciones no se trata de “encontrar la respuesta correcta, sino de hacer una lista de tantos cursos de acción como sea posible [...] El proceso de estimulación del cerebro para identificar las opciones es tan importante como la lista de los cursos de acción porque eso hace fluir la creatividad” (Whitmore, 2003, p. 91); se trata de investigar sobre los recursos internos y externos y las opciones para lograr los objetivos; luego, en la fase final, se elegirá cuál es la que mejor sirve al objetivo en un momento determinado o con cuál quiere o puede uno comprometerse.
- *W. para la Acción* – En esta etapa se diseña lo que se va a hacer, el qué (*what* en inglés) y el cuándo (*when*). La W (*will*) también hace referencia al compromiso por parte del cliente para hacer lo que se ha comprometido.

Esta última fase está relacionada con la acción y el compromiso de la etapa final, conforman uno de los aspectos más pragmáticos del coaching que promueven el cambio. La pregunta base sería: ¿Qué hará? Por otro lado, en esta fase también se reflexiona sobre los obstáculos que se pueden encontrar, tanto externos como internos. Aquí las opciones se descubren a través de: ¿Qué obstáculos se pueden encontrar? ¿Qué podría hacer al respecto?

Objetivos SMART

Los objetivos SMART es una herramienta que se utiliza en coaching (Whitmore, 2003) para definir los objetivos; aunque hay otras aproximaciones a los objetivos, esta es la que se desarrolla en los talleres. SMART es un acrónimo en inglés que refleja las características que debería tener un objetivo y que en español serían: Específico, medible, alcanzable, realista (también se puede entender como relevante) y por etapas.

Creencias

Otro de los aspectos del lenguaje muy importante que se trabajan en coaching tiene que ver con la toma de conciencia de lo que son nuestras creencias, acorde a las cuales vivimos. Nuestras creencias tienen que ver con nuestra concepción del mundo y nuestra identidad, que han sido creados de manera lingüística; por nosotros mismos o por otros. “Uno comienza creyendo que no es un buen jugador de tenis y luego interpreta ese papel, sin permitirse nunca mostrar sino un atisbo de su verdadera capacidad” (Gallwey, 2009, p 85). Estas creencias, relacionadas con las teorías implícitas de las que nos habla Pozo (2006) son las que en educación hay que observar y replantearse.

También es una de las herramientas del coaching que está muy ligada a la habilidad del autoconocimiento, se trata de conocer qué pensamos de nosotros mismos o cómo nos definimos y cómo nos limitamos. Seguimos trabajando con autores ya citados en la bibliografía del taller 1. Por ejemplo, Bandura (1994) en su teoría sobre la autoeficacia señala la importancia de las creencias y sus efectos en la autoconfianza.

Hemos hablado de cómo nuestras creencias crean nuestra realidad; pero también podríamos estudiar cómo crean la realidad de los demás. Whitmore (2003, p.25) desde el punto de vista de la dirección y el liderazgo, defiende que “nuestras creencias sobre los demás influyen directamente en su desempeño” y nos muestra el clásico ejemplo de educación relacionado con experimento de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre cómo las expectativas de los profesores tienen un efecto en el resultado de los alumnos, lo que viene a demostrar el poder de los mensajes que se transmiten a los estudiantes.

Comunicación

Dentro de la comunicación, en los talleres se ven diferentes recursos o herramientas que promueven la comunicación de coaching como son el lenguaje, las preguntas poderosas, la escucha activa y el *feedback*. El tipo de comunicación que se promueve es heredera del humanismo y está relacionada con una atención plena y una comunicación empática (Rogers, 1981), de manera que no solo se presta atención a las palabras sino también a las emociones:

- Prestar atención a las emociones del otro a través de una atención intensa, continua y activa; sin nada que diagnosticar.
- Escuchar de manera empática implica una escucha activa que se expresa de forma verbal y gestual. Este tipo de escucha es de las fuerzas más poderosas para el cambio.
- Captar con precisión los sentimientos y significados personales que está experimentando el otro y comunicar esta comprensión.
- Emitir comentarios conformes a lo que el otro intenta transmitir siguiendo la misma línea de pensamiento.
- Comunicar con un tono de voz que transmita la plena capacidad de compartir los sentimientos del otro.
- Duplicar el campo perceptual del otro.
- Transmitir con un tono de voz que demuestre la plena capacidad de compartir los sentimientos del otro.

Lenguaje

En el segundo taller se introduce una herramienta básica para trabajar con coaching y es el lenguaje y, a partir de aquí, se mantiene la atención durante todo el programa. Para este trabajo nos guiamos por los fundamentos desarrollados en la obra sobre la ontología del lenguaje de Echeverría (2005). Cuando hablamos de la importancia del lenguaje hacemos referencia a una toma de conciencia de lo que decimos a los demás y lo que nos decimos a nosotros mismos. Como dice Echeverría (2005) “el lenguaje no es inocente” (p.27). Para este autor, el lenguaje tiene una función descriptiva pero, sobre todo tiene una función generativa debido a que el lenguaje no es pasivo, sino que es activo. El lenguaje es acción que genera permanentemente nuevas realidades. “Nosotros, los seres humanos, vivimos en mundos lingüísticos y nuestra realidad es una realidad lingüística. Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros” (Echeverría, 2005, p. 60). Estas ideas concuerdan con el construccionismo de Gergen (Cubero, 2005) que también considera al lenguaje acción.

Por último, Echeverría piensa “que nunca podemos decir cómo las cosas realmente son: sólo podemos decir cómo «nosotros» las interpretamos o consideramos.

(Echeverría, 2005, p. 25). Esta concepción de la realidad, se parece a doctrinas filosóficas como el perspectivismo creado por Leibniz y desarrollado por Nietzsche y que también defiende Ortega y Gasset, según las cuáles no hay una sola forma de ver el mundo. Esto significa que hay muchos esquemas conceptuales o perspectivas posibles que invalidan cualquier juicio de verdad, lo que implica que no hay forma de ver el mundo que pueda ser considerada verdadera.

Preguntas poderosas

La técnica más utilizada en coaching son las preguntas abiertas y es lo que se conoce como la “mayéutica” proveniente del griego que significa dar a luz. Esta técnica, consistente en hacer preguntas a una persona para hacer que llegue al conocimiento, se convirtió en la práctica habitual del coaching (Whitmore, 2003). En el modelo GROW ya hemos señalado algunas posibles preguntas para cada parte del proceso; pero las preguntas van más allá de secuenciar el proceso. En general, las preguntas son abiertas, invitan a la reflexión y a la aproximación desde diferentes puntos de vista, promoviendo la autoestima, la responsabilidad personal, una mirada positiva y una confianza en la propia posibilidades para la acción y el cambio.

Escucha activa

Las preguntas poderosas van unidas a la escucha activa: se pregunta y, a continuación, se escucha de manera activa lo que la otra persona tiene que contar. En los talleres se introduce la escucha activa como la entiende Rogers, más como una habilidad personal que como una mera herramienta.

Para Rogers y Farson (1987) la escucha activa requiere introducirse en el hablante, entender lo que transmite y, además, transmitirle a él que las cosas se ven desde su punto de vista. Para ello es necesario entender el mensaje por completo a dos niveles: el del contenido del mensaje y el de la emoción o actitud. El objetivo de la escucha activa es al mismo tiempo empático y respetuoso pues trata de comprender los pensamientos y emociones y comunicar que lo que está sintiendo es importante para el que escucha.

Otros autores proponen un paso más en la escucha pues para ellos la conversación incluso tiene un nivel más al que atender relacionado con la identidad del que habla. Según estos autores, dentro de una conversación hay tres niveles: a) la conversación sobre lo que sucede, es decir, los hechos; b) la conversación sobre las emociones; y c) lo que la conversación dice sobre la identidad del que habla (Stone et al., 2000).

En resumen, la escucha empática va más allá de escuchar las palabras. Esta comunicación a nivel emocional requiere, en primer lugar, una disposición a escuchar con un interés auténtico lo que la otra persona está transmitiendo, sus pensamientos y sus preocupaciones; en segundo lugar, un respeto por los significados de la otra persona y con su perspectiva y, en tercer lugar, la confianza en que la persona que habla tiene los recursos para encontrar sus mejores soluciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. En *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- BOU, F. (2013). *Coaching Educativo*. Bogotá: LID Editorial.
- CROCKER, J., MOELLER, S., Y BURSON, A. (2010). The Costly Pursuit of Self-Esteem. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (Vol. 39, pp. 403-429). Wiley-Blackwell.
- ECHEVERRÍA, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Chile: Lom Ediciones.
- GALLWEY, T. (2009). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio.
- GIRÁLDEZ, A., Y VAN NIEUWERBURGH, C. (2016). *Coaching Educativo*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- MASLOW, A. (1972). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- MASLOW, A. (1982). *La amplitud potencial de la Naturaleza Humana*. Juárez: Editorial Trillas.
- MCNAUGHTON, D., HAMLIN, D., MCCARTHY, J., HEAD-REEVES, D., Y SCHREINER, M. (2008). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
- MRUK, C. J. (2008). The psychology of self-esteem: A potential common ground for humanistic positive psychology and positivistic positive psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36(2), 143-158.
- POZO, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- ROCA, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J., VALLE, A., BLAS, R. y ROSARIO, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de psicología*, 3(1), 1-7.
- ROGERS, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. R. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. R., Y FARSON, R. E. (1987). Active listening. En R. G. Newman, M. A. Danzinger, y D. C. Heath (Eds.), *Communicating in Business Today* (pp. 1-5). Lexington: D.C. Heath y Company.
- ROSENTHAL, R., Y JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- STONE, D., PATTON, B., Y HEEN, S. (2000). *Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most*. New York: Penguin Books.
- TSCHANNEN-MORAN, M., Y TSCHANNEN-MORAN, B. (2010). *Evocative Coaching: transforming schools one conversation at a time*. San Francisco: Jossey-Bass.

TSCHANNEN-MORAN, M., Y WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

VAN NIEUWERBURGH, C. (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators and parents*. London: Karnac Books.

WHITMORE, J. (2003). *Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership*. Barcelona: Paidós.

Anexo 2: Códigos y categorías

DESARROLLO PROFESIONAL	
Experiencia profesional	Descripciones y valoraciones que los participantes hacen sobre su recorrido profesional (experiencias destacadas), cuánto tiempo llevan en la docencia y lo que les ha aportado. Declaraciones sobre lo que esa experiencia o falta de experiencia significa a nivel de recursos o falta de ellos.
Profesión aspectos positivos	Declaraciones que hacen los participantes sobre lo que más les gusta de su profesión, lo que les aporta y lo que les satisface.
Profesión aspectos negativos	Declaraciones sobre lo que no les gusta, lo que menos les gusta, lo que encuentran más difícil y lo que no les satisface.
Necesidades y estrategias de mejora formativa	Declaraciones y reflexiones sobre los conocimientos, habilidades y/o actitudes que los participantes ponen en juego o valoran que podrían ponerse en juego para afrontar las dificultades docentes y/o su práctica en general.
Profesión y funciones	Declaraciones que los participantes hacen sobre las funciones docentes, los cambios percibidos a lo largo del tiempo en la profesión y la valoración que hacen de estos y lo que creen que debería cambiar. Declaraciones sobre lo que creen que se espera de ellos.
Deseos profesionales	Declaraciones sobre las inquietudes profesionales y metas profesionales futuras.

CENTRO	
Clima del centro	Declaraciones generales que los participantes tienen sobre las relaciones interpersonales en el centro y lo que las caracteriza (tipo de relaciones, claridad de las normas, participación del alumnado, innovaciones que se realizan...).
Organización física del centro	Declaraciones sobre la distribución de los espacios del centro y cómo se gestionan (espacio, número de departamentos, ratio estudiantes, distribución seminarios...).
Planes y Programas del Centro	Declaraciones sobre los planes y programas existentes en el centro y el grado de implicación o participación en su desarrollo.
Deseos Centro	Declaraciones sobre ideas, sentimientos y valoraciones relacionados con los cambios sentidos como necesarios en la vida del centro.
Responsabilidad sobre Centro	Declaraciones y valoraciones sobre lo que el informante hace y/o podría hacer para mejorar el funcionamiento y/o clima del centro

DESARROLLO PERSONAL	
Autodescripción/imagen personal	Descripciones que el participante hace sobre cómo se percibe a sí mismo. Valoraciones generales sobre sus capacidades, actitudes o habilidades personales, y como docente.

X. ANEXOS

Responsabilidad Personal	Declaraciones y valoraciones sobre lo que hacen, dicen, piensan o sienten para mejorar su imagen y/o valoración de sí mismo.
--------------------------	--

RELACIONES	
Relación Compañeros	
Descripción compañeros	Declaraciones generales sobre los compañeros (lo que destaca de ellos personal o grupalmente) y sobre sus relaciones con ellos.
Compañeros aspectos positivos	Valoraciones que hacen los participantes sobre lo que les agrada y/o satisface de sus compañeros y/o de las relaciones con ellos, lo que les aporta.
Compañeros aspectos negativos	Valoraciones que hacen los participantes sobre las dificultades que encuentran con los compañeros tanto a nivel personal como profesional. Lo que piensan y/o sienten respecto a estas dificultades y cómo les afecta y lo que les gustaría que cambiara.
Responsabilidad sobre Compañeros	Declaraciones y valoraciones sobre lo que hacen y/o dicen para mejorar las relaciones con los compañeros (decisiones o acciones realizadas).
Relación Alumnos	
Descripción alumnos	Declaraciones generales sobre cómo son los estudiantes de secundaria en general y/o los del centro con los que trabaja y las relaciones con ellos.
Alumnos aspectos positivos	Valoraciones que hacen los participantes sobre lo que les agrada y/o satisface de sus alumnos y/o de las relaciones con ellos.
Alumno aspectos negativos	Valoraciones que hacen los participantes sobre las dificultades que encuentran con los alumnos tanto a nivel personal como profesional y lo que les gustaría que cambiara.
Responsabilidad sobre alumnos	Declaraciones y valoraciones sobre lo que hacen y/o dicen para mejorar el aprendizaje y las relaciones con los alumnos. Actuaciones que ponen en funcionamiento para mejorar el clima de aula.
Relación Familias/ Otras Relaciones	
Descripción Familias	Ideas generales sobre las familias de los estudiantes de secundaria en general y sobre las familias de los centros en particular (importancia o valor de las relaciones, tipo de relaciones que se establecen o lo que las motiva...).

FORMACIÓN	
Formación General	
Papel de la formación	Declaraciones sobre la importancia que se da a la formación permanente.
Trayectoria formativa	Declaraciones sobre la experiencia formativa recibida a lo largo de su desarrollo profesional

Formación positivo	Valoraciones sobre los aspectos que más le han gustado y/o que encuentra más útiles de la formación que recibida. Los aspectos positivos de la formación permanente.
Formación negativo	Valoraciones sobre los aspectos que menos les han gustado y/o que le han resultado menos útiles de la formación. Los aspectos negativos de la formación permanente y lo que les gustaría que cambiara.

Coaching/Formación Coaching	
Coaching descripción antes	Descripción que el informante hace antes de la formación de lo que considera que es coaching, lo que hace el coach o el coachee y sus expectativas.
Coaching descripción después	Descripción que el informante hace después de la formación de lo que considera que es coaching, lo que hace el coach o el coachee.
Formación coaching positivo	Valoraciones positivas sobre la formación específica recibida en coaching, si se han cumplido sus expectativas, así como, a quién se la recomendaría y por qué.
Formación coaching negativo	Valoraciones negativas sobre la formación específica recibida en coaching y sugerencias sobre las mejoras que se podrían introducir.

CAMBIOS PERCIBIDOS POR LOS DOCENTES	
Impacto personal	Declaraciones y/o valoraciones que hacen los participantes, después de la formación sobre si han percibido o no cambios en relación consigo mismos, su autovaloración, su confianza, sus actitudes... y/o la toma de conciencia de la importancia de estos aspectos y de su papel en el cambio. Declaraciones sobre las estrategias que ponen en funcionamiento para llevar a cabo estos cambios.
Impacto compañeros	Declaraciones y/o valoraciones que hacen los participantes, después de la formación, sobre si ha habido o no cambios en las relaciones con los compañeros. Si los ha habido, cómo han sido, a qué nivel se han producido, que estrategias han utilizado
Impacto alumnos	Declaraciones que hacen los participantes, después de la formación, sobre si ha habido o no cambios en las relaciones con los alumnos y en su práctica. Si los ha habido, cómo han sido, a qué nivel se han producido, que estrategias han utilizado. Cómo valoran los cambios o la falta de ellos.
Impacto familias	Declaraciones que hacen los participantes, después de la formación, sobre si ha habido o no cambios en las relaciones con las familias. Si los ha habido, cómo han sido, a qué nivel se han producido, qué estrategias han utilizado Cómo valoran los cambios o la falta de ellos.
Impacto relaciones externas	Declaraciones y/o valoraciones que hacen los participantes, después de la formación, sobre si lo visto en la formación lo ha llevado al ámbito de las relaciones personales.

Anexo 3: Entrevista Inicial anterior a la formación

ENTREVISTA 1

Te recuerdo que esta entrevista es totalmente confidencial y que solo la vamos a utilizar con fines académicos por lo que te pedimos que respondas con total sinceridad. Antes de comenzar con la entrevista, es necesario que digas tu nombre y apellidos y que des tu consentimiento para grabarla.

Trayectoria-Estudios y trabajo

- Vamos a empezar por tus estudios, ¿qué estudiaste? ¿por qué?
- Y luego, ¿qué te motivó a ser profesor/a?
- ¿Cuánto tiempo llevas en la docencia?
- Descríbeme tu trayectoria profesional.
- ¿Qué te aporta esta profesión?
- ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Por qué? ¿Cómo te hace sentir esto?
- ¿Qué es lo más difícil de esta profesión para ti? ¿Por qué? ¿Cómo te sientes ante estas dificultades?
- Si te pidiera que pensaras en tu labor como profesor, ¿cuál sería tu grado de satisfacción? ¿Por qué?
- ¿Tienes momentos para reflexionar sobre tu práctica? ¿Qué momentos son esos? ¿Sobre qué aspectos reflexionas?
- ¿Cuáles son tus funciones como docente? ¿Han cambiado a lo largo de los años? (Las tareas, las responsabilidades, los objetivos, la manera de enseñar).
- En caso afirmativo, ¿En qué aspectos? ¿por qué? ¿Cómo te hacen sentir estos cambios? ¿Qué has hecho para afrontarlos? ¿Qué necesitarías para afrontarlos mejor?
- En caso negativo, ¿cómo valoras que todo siga igual?

CONTEXTO/centro

- ¿Cuánto tiempo llevas en este centro? ¿Cómo llegaste a trabajar aquí?
- ¿Trabajaste en otros centros anteriormente?
- Si tuvieras que explicarle a alguien cómo es el centro en el que trabajas, ¿qué le dirías?
- De todo lo que me has contado, ¿qué destacarías? ¿Qué es lo más importante?
- ¿Conoces los Planes y Programas que hay en el centro? (NO: ¿Por qué no los conoces?)
- ¿Cuáles son para ti los más relevantes? ¿Por qué?
- ¿Participas en alguno?
- ¿Qué medidas de Atención a la Diversidad te parecen más relevantes en tu centro? ¿Por qué? ¿Cómo lo haces tú en tu clase?
- ¿Crees que debería introducirse alguna otra medida? ¿Por qué?
- Antes te pregunté qué es lo mejor de tu profesión, ahora me gustaría saber ¿Qué es para ti lo mejor de trabajar aquí? ¿Y lo peor?
- ¿Te gustaría que algo cambiara en el centro? ¿Por qué?
- ¿Qué haría falta para que el centro funcionara mejor?
- ¿Qué podrías hacer tú? ¿Qué está en tus manos?

TRABAJO COMPAÑEROS /Relaciones-colaboración

- ¿Qué caracteriza a los profesores que trabajan aquí?
- ¿Cómo son las relaciones entre los profesores?
- ¿Qué es lo mejor de estas relaciones? ¿Qué hace que una relación sea buena?
- ¿Qué mejorarías?
- Particularmente/concretamente, ¿qué haces tú para contribuir a la buena marcha de una relación profesional?

- Y cuando no van bien, ¿crees qué puedes hacer para mejorarlas?
- ¿Trabajas en colaboración con otros profesores? ¿Qué hacéis juntos? ¿En qué colaboráis?
- ¿Has encontrado dificultades cuando trabajas con otros? ¿Esto cómo te hace sentir? ¿Cómo lo solucionas?
- ¿Has pensado alguna vez en lo que necesitarías para trabajar mejor juntos?
- ¿Alguna vez habéis buscado y recibido formación para introducir mejoras en las relaciones entre vosotros/trabajo en equipo?
- ¿Qué formación ha sido?
- ¿Las relaciones entre los profesores son un modelo para las relaciones entre los alumnos? ¿Por qué?

EL AULA /Alumnos

- Háblame de tus alumnos. ¿A qué grupos das clases? ¿Eres tutor/a en alguno?
- ¿Qué dirías de tus alumnos en general? ¿De los grupos con los que trabajas?
- ¿Han cambiado los alumnos a lo largo del tiempo? ¿Cómo?
- ¿Cómo dirías que son tus relaciones con ellos? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo mejor del trabajo directo con ellos? ¿Cómo te sientes cuando todo va bien?
- ¿Qué es lo más difícil?
- Cuando aparecen dificultades con el alumnado, ¿Cómo te sientes?
- ¿Cómo las sueles resolver o solucionar?
- ¿Es posible que alguna situación no hayas sabido cómo solucionarla? ¿Qué hiciste entonces?
- ¿Qué crees que habrías necesitado para haber solucionado mejor tal situación?
- ¿Colaboran tus alumnos contigo? (en la organización de las clases, cuando aparece un conflicto en el aula/centro...).
- ¿Facilitas esa colaboración? ¿Cómo?

- ¿Tenéis espacios para intercambiar opiniones o ideas entre los profesores y los alumnos? Háblame de ellos.
- Háblame de la relación entre tus alumnos. ¿Cómo se tratan entre ellos?
- ¿Cómo se logra un buen clima clase? ¿Cómo lo consigues tú?
- ¿Qué opinas de esta frase?: “La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo”. ¿Cómo se les respeta a los alumnos?
- ¿Los alumnos son los responsables de su aprendizaje? ¿Por qué sí? / ¿Por qué no?
- (Sí) ¿Cómo les ayudas/ puedes ayudarles a responsabilizarse?
- ¿Conoces alguna estrategia para fomentar el compromiso? ¿Cuáles? ¿El compromiso de los alumnos es importante?
- ¿Hasta qué punto crees que puedes influir en el bienestar de tus alumnos?
- ¿Hasta qué punto puedes influir en el aprendizaje de tus alumnos?
- ¿Crees que hay relación entre el bienestar y el aprendizaje?

Formación

- ¿Cuáles son tus principales inquietudes profesionales ahora? ¿Qué te gustaría lograr? ¿Para qué?
- ¿Qué papel juega la formación continua en la profesión docente?
- En términos generales, ¿qué opinión te merece la oferta de formación continua? ¿Qué está bien? ¿Qué no está bien?
- ¿Crees que la formación continua podría ayudarte a lograr tus metas profesionales? ¿Cómo?
- ¿Has asistido a muchos cursos de formación? ¿De qué eran? ¿Qué te parecieron? ¿Cumplieron tus expectativas? ¿Por qué sí? / ¿Por qué no?
- ¿Has impartido alguno? ¿De qué era? ¿Qué te pareció?
- Háblame de uno de los que más te gustara, ¿por qué te gustó?

- Háblame de un curso de formación de los que menos te gustara, ¿por qué no te gustó?
- [Antes me decías que el profesor actual se enfrenta a una nueva función...]
¿Crees que la oferta formativa le permite avanzar en su nuevo rol? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión crees que tienen en general los docentes sobre la formación continua? ¿Por qué?

Coaching

- ¿Por qué has decidido venir a este curso? ¿Qué esperas de este curso? ¿En qué crees que te puede ayudar?
- ¿Qué sabes de coaching?
- ¿Cuál crees que es el papel de un coach? ¿Y el del coachee, la persona que trabaja con el coach?
- Qué opinas de esta frase: el desarrollo personal tiene que ver con el desarrollo de habilidades personales y sociales.
- ¿No/Estás de acuerdo? ¿Por qué no/sí?
- ¿Cuáles crees que son las habilidades personales/sociales que le vendría bien desarrollar a un profesor de secundaria? Dime unas cuantas. ¿Por qué?
- ¿De qué manera crees que el desarrollo de estas habilidades personales/sociales puede beneficiarte profesionalmente?
- ¿Hay algo que te gustaría contarme y no te haya preguntado?
- Pues aquí acabamos. ¿Qué te ha parecido la entrevista

Anexo 4: Carta a Panel de Expertos

Estimado/a [...]:

Mi nombre es Carmen González Valderas y estoy realizando mi trabajo de Tesis Doctoral en Equidad y Educación en la Universidad de Cantabria, bajo la supervisión de la Dra. Susana Lázaro Visa y la Dra. Susana Rojas Pernia, profesoras del Departamento de Educación.

El objetivo general del trabajo de Tesis es indagar en la contribución que el Coaching puede hacer en el ámbito de la Educación secundaria a través de la formación del profesorado. Concretamente, pretende mostrar cómo el desarrollo de una propuesta formativa en Coaching mejora las habilidades personales de los docentes y las relaciones de trabajo colaborativo en el centro educativo.

Con el fin de evaluar el trabajo realizado, se van a aplicar diferentes instrumentos entre los que se encuentra una entrevista semiestructurada inicial dirigida a los docentes de secundaria que participan en el curso de formación. Se trata de una técnica de recogida de información diseñada para indagar sobre la visión de los docentes sobre su práctica docente, el trabajo en equipo y la formación, haciendo hincapié en sus emociones, en sus necesidades y en cómo se involucran en la solución de las dificultades. Para ello, y concretamente, se pretende:

1. Recoger información relevante sobre las trayectorias profesionales y los contextos educativos de cada uno de los participantes, explorando su percepción sobre los diferentes aspectos que se ponen en juego en las relaciones interpersonales.
2. Explorar la/s idea/s que los participantes tienen sobre la formación continua y, específicamente, sobre la formación en coaching.

Me dirijo a usted para pedirle su colaboración en la validación de este instrumento. Para cada uno de los objetivos se han definido diferentes temas y se han elaborado diversas preguntas que nos gustaría que valorase como experta.

Le estaría muy agradecida si me pudiera enviar el documento de validación revisado antes del 30 de diciembre, por correo electrónico con todas las observaciones que considere oportunas. Asimismo, si cree que necesita más tiempo, le agradecería que me lo comunicara.

Muchas gracias anticipadas por su tiempo y por sus aportaciones. Estoy segura que me permitirán mejorar la entrevista.

Quedo a su disposición para cualquier aclaración o información que necesite.

Atentamente,
Carmen González Valderas

Anexo 5: Validación de la entrevista

Objetivo 1. Recoger información relevante sobre las trayectorias profesionales y los contextos educativos de cada uno de los participantes explorando su percepción sobre los diferentes ámbitos en los que se ponen en juego relaciones interpersonales.

Marque si cree que los temas y preguntas que se presentan a continuación se adecuan o no al **objetivo 1**. En el apartado de **OBSERVACIONES** indique los cambios sugeridos u otras observaciones que considere necesarias.

TEMA	PREGUNTA	ADECUACIÓN		OBSERVACIONES:
		SI	NO	
Trayectoria-Estudios y trabajo	– Háblame de ti, ¿qué estudiaste? ¿cómo llegaste a trabajar en este centro?			
	– ¿Cómo elegiste ser profesor/a? ¿Cuáles fueron tus motivaciones?			
	– ¿Cuánto tiempo llevas en la docencia?			
	– ¿Por cuántos centros has pasado?			
	– ¿Cuánto tiempo llevas en este centro?			
	– ¿Cómo definirías tu trayectoria profesional hasta ahora?			
	– ¿Qué te aporta esta profesión? ¿Qué es lo que más te gusta?			
	– ¿Qué es lo más difícil de esta profesión para ti? ¿Cómo te hace sentir esto?			
	– Si te pidiera que pensaras en tu labor como profesor, ¿cuál sería tu grado de satisfacción			

	entre 0 nada satisfecho y 10 muy satisfecho?			
	– ¿Tienes momentos para reflexionar sobre tu práctica? ¿Qué momentos son esos? ¿Sobre qué aspectos reflexionas?			
	– ¿Cuáles son tus funciones como docente? ¿Han cambiado a lo largo de los años?			
	– En caso afirmativo, ¿Cómo han cambiado? ¿Cómo te hacen sentir estos cambios? ¿Qué has hecho para afrontarlos? ¿Qué necesitarías para afrontarlos mejor?			
– CONTEXTO/centro	– Háblame del centro en el que estás trabajando, ¿cómo lo definirías? ¿qué destacarías? ¿Qué características le dan identidad?			
	– ¿Participas en alguno de los Planes y Proyectos Educativos de tu centro?			
	– ¿Qué medidas de Atención a la Diversidad son relevantes en tu centro? ¿Por qué?			
	– ¿Crees que debe introducirse alguna otra medida? ¿Por qué?			
	– ¿Qué es para ti lo mejor de trabajar aquí? ¿Y lo peor?			
	– ¿Qué te gustaría que cambiara en el centro? ¿por qué?			

	– ¿Qué haría falta para que el centro funcionara mejor?			
	– ¿Y tú, qué podrías hacer tú?			
TRABAJO COMPAÑEROS /Relaciones-colaboración	– ¿Qué caracteriza a los profesores que trabajan aquí?			
	- ¿Cómo son las relaciones entre los profesores? ¿Cómo definirías las relaciones entre vosotros?			
	– ¿Qué es lo mejor de estas relaciones? ¿Qué es lo peor?			
	– ¿Qué es lo que normalmente haces para tener buenas relaciones con tus compañeros?			
	– ¿Puedes hacer algo para mejorarlas?			
	– ¿Trabajas en colaboración con otros profesores? ¿Qué hacéis juntos? ¿En qué colaboráis?			
	– ¿Has encontrado dificultades cuando trabajas con otros? ¿Esto cómo te hace sentir? ¿Cómo lo solucionas?			
	– ¿Has pensado alguna vez en lo que necesitarías para trabajar mejor juntos?			
	– ¿Alguna vez habéis buscado formación para introducir mejoras en las relaciones entre vosotros/trabajo en equipo?			

	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Crees que los profesores entienden que sus relaciones son un modelo para las relaciones de sus alumnos? ¿Crees que lo tienen en cuenta? 			
EL AULA /Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> – Háblame de tus alumnos. ¿A qué grupos das clases/trabajas? ¿Cómo son? ¿Eres tutor/a en alguno? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo dirías que son tus relaciones con tu alumnado? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué es lo mejor del trabajo directo con ellos? ¿Qué es lo más difícil? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – Me gustaría que me explicaras qué tipo de dificultades encuentras. 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo te sientes ante estas dificultades? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo las sueles resolver o solucionar? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Es posible que alguna/s situación/es no sepas cómo solucionarla/s? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Qué crees que necesitarías? 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Colaboran tus alumnos contigo? (en la organización de las clases, cuando aparece un conflicto en el aula/centro,...) 			
	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Tenéis espacios para intercambiar opiniones o ideas entre los profesores y los alumnos? (Sí) Háblame de ellos. 			

	– Háblame de la relación entre tus alumnos. ¿Cómo se tratan?			
	– Si tuvieras que definir a tus aulas y a tus alumnos, ¿cómo dirías que son?			
	– ¿Cómo se logra un buen clima clase? ¿Cómo lo consigues tú?			
	– ¿Qué opinas de esta frase?: “La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo” ¿Qué significa para ti el respeto?			
	– ¿Cuál es el grado de compromiso que tus alumnos tienen con su aprendizaje? ¿A qué crees que se debe?			
	– ¿Cómo les ayudas a responsabilizarse?			
	- ¿Hasta qué punto crees que puedes influir en el bienestar y/o aprendizaje de tus alumnos?			

Objetivo 2. Explorar la/s idea/s que los participantes tienen sobre la formación continua y, específicamente, sobre la formación en coaching.

Marque si cree que los temas y preguntas que se presentan a continuación se adecuan o no al **objetivo 1**. En el apartado de **OBSERVACIONES** indique los cambios sugeridos u otras observaciones que considere necesarias.

TEMA	PREGUNTA	ADECUACIÓN		OBSERVACIONES:
		SI	NO	
Formación	– ¿Cuáles son tus principales inquietudes profesionales ahora? ¿Qué te gustaría lograr? ¿Para qué?			
	– ¿Crees que la formación continua podría ayudarte en este sentido? ¿Cómo?			
	– ¿Has asistido a muchos cursos de formación? ¿De qué eran? ¿Qué te parecieron? ¿Cumplieron tus expectativas?			
	– Háblame de uno que te gustara, ¿por qué te gustó?			
	– Háblame de un curso de formación que no te gustara, ¿por qué no te gustó?			
	– [Antes me decías que el profesor actual se enfrenta a una nueva función...] ¿Crees que la oferta formativa le permite avanzar en su nuevo rol? ¿Por qué?			
	– ¿Crees que, en general, los profesores dan importancia a su formación continua? ¿Por qué?			

	– ¿Y tú? ¿Qué importancia le das a la formación? ¿Por qué?			
Coaching	– ¿Por qué has decidido venir a este curso? ¿Qué esperas de este curso? ¿En qué crees que te puede ayudar?			
	– ¿Qué sabes de coaching?			
	– ¿Cuál crees que es el papel de un coach?			
	– ¿Qué es para ti el desarrollo personal?			
	¿De qué manera crees puede beneficiarte en tu profesión?			

Anexo 6: Entrevista Final posterior a la formación

ENTREVISTA 2¹²

Tal y como te comenté hace semanas me gustaría poder conocer tu opinión, tu valoración, sobre la formación recibida durante estos meses. Es muy importante que seas sincero/a en tus respuestas para que éstas puedan servir para pensar sobre lo que hemos hecho.

Asimismo, tal y como hiciéramos en la entrevista anterior, y si no tienes inconveniente, grabaremos la entrevista para garantizar que recojo toda la información para lo que necesito que me des tu consentimiento.

1. ¿Cuál es tu impresión general de la formación? ¿Por qué? ¿Podrías ponerme algunos ejemplos? ¿Cómo la valoras?
2. ¿Qué ha sido lo más importante para ti? ¿Por qué? Ejemplos.
3. ¿Qué ha supuesto para ti esta formación a nivel personal y profesional? ¿Por qué? Ejemplos.
4. Durante la formación hemos trabajado sobre la importancia de la confianza en uno mismo y en el otro. Me gustaría saber, si lo que hemos trabajado te ha llevado a pensar, revisar o introducir cambios personales, en tus relaciones con otras personas o en tu práctica docente ¿Sí? ¿No?
 - a. ¿Qué cambios? (Desglosamos, uno a uno... con ejemplos).
 - b. ¿Qué ha supuesto para ti?
 - i. ¿A nivel personal/emocional?
 - ii. ¿En la manera en cómo te relacionas? (Con tus alumnos y compañeros).
 - iii. ¿En tu práctica docente?
 - c. ¿Cómo valoras esto?
5. Durante la formación, o después, ¿has revisado o cambiado la manera en la que te comunicas contigo mismo o con los demás?
 - a. ¿Qué cambios? (Desglosamos, uno a uno... con ejemplos).
 - b. ¿Qué ha supuesto para ti?
 - i. ¿A nivel personal/emocional?

¹² Nota: Al final, esta entrevista cambió en la práctica porque intentar especificar mucho resultaba reiterativo; finalmente, en la práctica, la entrevista evolucionó a un formato más sencillo donde sólo se hacían las preguntas principales en negrita en la entrevista.

- ii. ¿En la manera en cómo te relacionas? (Con tus alumnos y compañeros).
 - iii. ¿En tu práctica docente?
 - c. ¿Cómo valoras esto?
- 6. Durante la formación, o después, ¿hay algo a lo que le prestes más atención o de lo que seas más consciente?
 - a. ¿Qué cambios? (Desglosamos, uno a uno... con ejemplos).
 - b. ¿Qué ha supuesto para ti?
 - i. ¿A nivel personal/emocional?
 - ii. ¿En la manera en cómo te relacionas? (Con tus alumnos y compañeros).
 - iii. ¿En tu práctica docente?
 - c. ¿Cómo valoras esto?
- 7. Además, en el curso hemos trabajado sobre la importancia de ser el líder de uno mismo y la importancia de fomentar esta responsabilidad personal en los alumnos. Me gustaría saber, si lo que hemos trabajado te ha llevado a pensar, revisar o introducir cambios personales, en tus relaciones con otras personas o en tu práctica docente ¿Sí? ¿No?
 - a. ¿Qué cambios? (Desglosamos, uno a uno... con ejemplos).
 - b. ¿Qué ha supuesto para ti?
 - i. ¿A nivel personal/emocional?
 - ii. ¿En la manera en cómo te relacionas? (Con tus alumnos y compañeros).
 - iii. ¿En tu práctica docente?
 - c. ¿Cómo valoras esto?
- 8. Me gustaría saber qué otras cosas destacarías, dirías que te han podido servir personalmente y/o en las relaciones con tus compañeros y alumnos o en tu práctica docente.
- 9. El coaching, los principios que hemos visto, las herramientas, ¿te parece que pueden ser útiles para el docente de secundaria? ¿Por qué? Ejemplos.
- 10. Si pudieras cambiar algo de la formación, ¿qué cambiarías? ¿Por qué?
- 11. ¿Recomendarías esta formación? ¿Por qué? ¿A quién? ¿Por qué?

Anexo 7: Cuestionarios de autoinforme

CUESTIONARIOS DE AUTOINFORME

INSTRUCCIONES GENERALES

En las páginas siguientes encontrarás algunas preguntas sobre ti mismo/a, tu manera de gestionar el aula, tus relaciones, etc.

Ten en cuenta que no hay respuestas ni buenas ni malas, ni unas que sean mejores que otras. Todas son válidas si reflejan tu verdadera forma de sentir o pensar. Es muy importante que contestes a las preguntas con la mayor sinceridad posible.

Todas tus respuestas son **TOTALMENTE CONFIDENCIALES** y garantizamos tu anonimato mediante un sistema de claves:

	2 últimas cifras del DNI.	2 primeras letras del primer apellido.	2 últimas cifras del móvil.
Clave:			

Fecha: ____/____/____

ESCALA 1

Esta escala está diseñada para ayudar a conocer mejor los tipos de pensamientos que crean mayores dificultades a los profesores en sus prácticas docentes. Indica tu opinión rodeando con un círculo la respuesta que más se ajusta a lo que piensas sobre la cuestión planteada. **Las respuestas que puedes dar van desde 1 (si crees que no puedes hacer nada, o no te sientes nada capaz para hacerlo) hasta 5 (si crees que puedes hacer mucho, o te sientes totalmente capaz de hacerlo). Si la afirmación se ajusta sólo en parte, o sólo en algunas ocasiones, encuentra el número entre el 1 y el 5 que mejor describa esa situación.**

1	2	3	4	5
Nada				Mucho

1. ¿En qué medida puedes hacerte entender con los alumnos/as más difíciles?	1	2	3	4	5
2. ¿En qué medida puedes ayudar a los alumnos/as a pensar críticamente?	1	2	3	4	5
3. ¿Hasta qué punto puedes controlar la indisciplina en el aula?	1	2	3	4	5
4. ¿En qué medida puedes motivar a los alumnos/as que tienen escaso interés por las tareas académicas?	1	2	3	4	5
5. ¿En qué medida puedes dejar claras tus expectativas sobre la conducta de los alumnos/as?	1	2	3	4	5
6. ¿Hasta qué punto eres capaz de conseguir que los alumnos/as crean que pueden hacer bien su trabajo académico?	1	2	3	4	5
7. ¿En qué medida puede responder a aquellas cuestiones difíciles que plantean los alumnos/as?	1	2	3	4	5
8. ¿Hasta qué punto eres capaz de establecer rutinas para conseguir que las actividades académicas funcionen adecuadamente?	1	2	3	4	5
9. ¿En qué medida puedes ayudar a que sus alumnos/as valoren el aprendizaje?	1	2	3	4	5
10. ¿En qué medida eres capaz de evaluar el grado de comprensión del alumno/a respecto a lo que has enseñado?	1	2	3	4	5
11. ¿En qué medida puedes formular buenas preguntas a tus alumnos/as?	1	2	3	4	5
12. ¿En qué medida eres capaz de fomentar la creatividad de tus alumnos/as?	1	2	3	4	5
13. ¿Hasta qué punto puedes lograr que tus alumnos/as cumplan las normas de clase?	1	2	3	4	5

14. ¿En qué medida puede mejorar la comprensión de un alumno/a que tiene dificultades?	1	2	3	4	5
15. ¿En qué medida eres capaz de calmar a un alumno/a que está molestando en clase?	1	2	3	4	5
16. ¿Hasta qué punto eres capaz de establecer un sistema para gestionar el aula con cada grupo de alumnos/as?	1	2	3	4	5
17. ¿En qué medida ajustas tus explicaciones al nivel que tiene cada alumno/a?	1	2	3	4	5
18. ¿En qué medida puedes utilizar diversas estrategias de evaluación?	1	2	3	4	5
19. ¿Hasta qué punto eres capaz de impedir que unos cuantos alumnos/as problemáticos te arruinen la clase entera?	1	2	3	4	5
20. ¿En qué medida puedes aportar una explicación alternativa o un ejemplo cuando los alumnos/as están confusos?	1	2	3	4	5
21. ¿En qué medida eres capaz de responder bien ante aquellos alumnos/as que no te hacen ni caso?	1	2	3	4	5
22. ¿En qué medida puedes apoyar o ayudar a las familias para que sus hijos/as consigan buenos resultados académicos?	1	2	3	4	5
23. ¿En qué medida puede utilizar estrategias alternativas en tus clases?	1	2	3	4	5
24. ¿Hasta qué punto proporcionas desafíos adecuados a las capacidades de sus alumnos/as?	1	2	3	4	5

ESCALA 2

Las siguientes afirmaciones intentan conocer **cómo piensas y sientes en diferentes situaciones**. Señala con un círculo la opción que más se aproxime a tu forma de pensar y sentir siguiendo la siguiente clave:

1	2	3	4	5
No me describe muy bien	Me describe algo bien	Me describe regular	Me describe bastante bien	Me describe muy bien

1. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.	1	2	3	4	5
2. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.	1	2	3	4	5
3. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
4. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.	1	2	3	4	5

5. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5
6. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.	1	2	3	4	5
7. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	1	2	3	4	5
8. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
9. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo.	1	2	3	4	5
10. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.	1	2	3	4	5
11. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas.	1	2	3	4	5
12. Me asusta estar en una situación emocional tensa.	1	2	3	4	5
13. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.	1	2	3	4	5
14. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.	1	2	3	4	5
15. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.	1	2	3	4	5
16. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.	1	2	3	4	5
17. Me describiría como una persona bastante sensible.	1	2	3	4	5
18. Tiendo a perder el control en las emergencias.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de «ponerme en su pellejo» durante un tiempo.	1	2	3	4	5
20. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.	1	2	3	4	5
21. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	1	2	3	4	5

ESCALA 3

Señala con un círculo la opción que más se aproxime a tu forma de pensar y sentir siguiendo la siguiente clave:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Muy raras veces a lo largo del año.	En algunas ocasiones a lo largo del año	En bastantes ocasiones a lo largo del año.	Frecuentemente a lo largo del año.	Casi cada día.	Cada día.

1. Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
2. Estoy “consumido” al final de un día de trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
3. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto.	0	1	2	3	4	5	6
4. Trabajar todo el día es una tensión para mí.	0	1	2	3	4	5	6
5. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
6. Estoy “quemado” por el trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
7. Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización.	0	1	2	3	4	5	6
8. He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto.	0	1	2	3	4	5	6
9. He perdido entusiasmo por mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
10. En mi opinión soy bueno en mi puesto.	0	1	2	3	4	5	6
11. Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
12. He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto.	0	1	2	3	4	5	6
13. Quiero simplemente hacer mi trabajo y no ser molestado.	0	1	2	3	4	5	6
14. Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
15. Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
16. En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.	0	1	2	3	4	5	6

ESCALA 4

A continuación, te solicitamos que nos indiques en qué medida te ocurre lo que afirman las frases contenidas en las tablas. Es muy importante que contestes lo más sincera y reflexivamente que te sea posible. La información que nos aportas es totalmente confidencial. Indica tu opinión rodeando con un círculo la respuesta que más se ajusta a lo que piensas sobre la cuestión planteada. **Las respuestas que puedes dar van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Si la afirmación se ajusta sólo en parte, o sólo en algunas ocasiones, encuentre el número entre el 1 y el 5 que mejor le describa.**

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo

1. En general, estoy contento/a conmigo mismo/a.	1	2	3	4	5
2. Creo que soy un buen profesor/a.	1	2	3	4	5
3. Soy muy importante en mi familia.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera, cambiaría un montón de aspectos físicos en mí.	1	2	3	4	5
5. Mi familia se encuentra plenamente satisfecha conmigo.	1	2	3	4	5
6. Si alguien me ofreciera formas más eficaces de enseñar estaría encantado en cambiar mi modo de trabajar en clase.	1	2	3	4	5
7. Soy una persona muy segura de mí misma.	1	2	3	4	5
8. Con frecuencia tengo la sensación de que no soy el profesor/a que debería ser.	1	2	3	4	5
9. Soy una persona muy introvertida.	1	2	3	4	5
10. Lo que se dice amigos, tengo muy poquitos.	1	2	3	4	5

ESCALA 5

Finalmente, ¿hasta qué punto te encuentras **satisfecho o satisfecha** con cada una de estas cosas de tu vida? **Rodea con un círculo la opción que consideres más apropiada, teniendo en cuenta que:**

0	10
NO estás NADA satisfecho/a.	Estás MUY satisfecho/a.

1. Con tu salud.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Con tu nivel de vida.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Con los logros de la vida.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Con lo seguro o segura que te sientes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Con los grupos de gente de los que formas parte.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Con la seguridad para tu futuro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Con tus relaciones con otras personas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Con toda tu vida, considerada globalmente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



Universidade da Coruña



Universidad de Cantabria



Universidad de Oviedo



Universidad de Santiago

Universidade de Vigo

Universidad de Vigo